

Technická univerzita v Liberci

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

---

**Katedra:** českého jazyka a literatury

**Studijní program:** 2. stupeň

**Kombinace:** český jazyk – německý jazyk

## PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP PŘI VÝUCE PSANÍ

The Process Approach Towards Teaching Writing

Prozesseinstellung beim Schreibunterricht

**Autor:**

Jana Handlířová

**Podpis:**

---

**Adresa:**

Košumberk 104

538 54 Luže

**Vedoucí práce:** Mgr. Svatava Škodová

**Konzultant:**

**Počet**

stran	slov	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
156	21987	7	6	11	32

V Liberci dne: 10. 5. 2008



## **Prohlášení**

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

V Liberci dne:

Jana Handlířová

---

## **Poděkování:**

**Děkuji všem, kteří mě podporovali při tvorbě diplomové práce. Vedoucí diplomové práce, Mgr. Svatavě Škodové, děkuji za ochotu, trpělivost, cenné a podnětné rady. Děkuji rovněž paní Mgr. Věře Pospíšilové za to, že mi poskytla prostor pro aplikaci strategie v devátých ročnících na Základní škole v Luži. V neposlední řadě děkuji také všem přátelům a celé své rodině, bez jejíž podpory by tato práce nemohla vzniknout.**



# **PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP PŘI VÝUCE PSANÍ**

HANDLÍŘOVÁ Jana

DP–2008

Vedoucí DP: Mgr. Škodová Svatava

## **Anotace**

Diplomová práce podává přehled současného stavu slohového vyučování, resp. výuky psaní na druhém stupni základních škol. Cílem práce je analýza procesu psaní a vypracování komplexního metodického postupu nácviku psaní. Východiskem pro sestavení strategie jsou teoreticko-didaktické poznatky teoretiků domácích i zahraničních, především K. Šebesty, S. Škodové, M. Čechové nebo L. Flowerové, J. R. Hayese. Psaní je pojímáno jako cyklický proces. Procesuální přístup spočívá v koncentraci na didaktickou pomoc během celého procesu psaní a v soustavném zdokonalování obsahové i jazykové stránky textu. Praktická část obsahuje metodický manuál pro učitele, podle nějž byl procesuální přístup při psaní realizován ve cvičné třídě na základní škole. Na základě vlastní realizace a vzniklých textů popisujeme efektivitu daného přístupu v porovnání s přístupem tradičním.

## **The Process Approach Towards Teaching Writing**

### **Annotation**

This thesis presents an overall summary of the present state of essay teaching, or more precisely essay teaching at the second degree of basic schools. The goal is analysing the process of writing and working out a general method of writing drill. Theoretical didactical knowledge by local and foreign theoreticians – mainly K. Šebesta, S. Škodová, M. Čechová, L. Flower, J. R. Hayes - is the basis for compiling a strategy. Writing is understood as a cyclic process. The procedural approach means concentrating on didactic help during the whole process of writing and systematic perfection of content as well as linguistic aspects of a text. The operative part contains a manual for teachers according to which the procedural approach during writing was used for writing in a training class at a basic school. In terms of our own practice and developed texts, we describe efficiency of the approach in question in comparison with the traditional one.

# PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP PŘI VÝUCE PSANÍ

HANDLÍŘOVÁ Jana

DP–2008

Vedoucí DP: Mgr. Škodová Svatava

## Prozesseinstellung beim Schreibenunterricht

### Zusammenfassung

In der Diplomarbeit wird eine Übersicht des heutigen Zustands vom Aufsatzunterricht, bzw. vom Schreibunterricht an der Sekundärschule eingegeben. Die Diplomarbeit folgt dem Ziel, eine Analyse des Schreibprozess anzubieten und ein komplexes methodisches Schreibvorgang zu beschreiben. Das Ausgangspunkt der Strategieverfassung bilden die theoretisch-didaktischen Erkenntnisse der sowie ausländischen als auch unseren Theoretiker, v. a. sind das K. Šebesta, S. Škodová, M. Čechová oder L. Flower, J. R. Hayes. Das Schreiben wird als ein zyklischer Prozess behandelt. Die Prozesseinstellung zum Schreiben besteht in der Konzentration auf die didaktische Hilfe während des ganzen Schreibprozesses und in der ständigen Verbesserung vom Inhalts- und Sprachebene des Textes. Der praktische Teil besteht aus einem methodischen Manual für Lehrer, nach dem die Prozesseinstellung zum Schreiben in einer Klasse auf der Grundschule realisiert wurde. Aufgrund der Realisation und der entstandenen Texten wird die Effektivität der gegebenen Einstellung im Vergleich zur traditionellen Einstellung bewiesen.

## Obsah:

<b>1. ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>2. SOUČASNÝ STAV DIDAKTIKY PSANÍ.....</b>	<b>12</b>
2.1. PROBLÉMY SOUČASNÉ DIDAKTIKY PSANÍ.....	12
2.1.1. Motivace k psaní.....	13
2.1.2. Charakter vyučování.....	13
2.1.3. Organizace učiva.....	14
2.1.4. Nároky na učitele.....	16
2.1.5. Rozsah teoretického poučení.....	17
2.2. ZÁSADY SOUČASNÉ DIDAKTIKY PSANÍ.....	18
2.2.1. Sledování cíle vyučování psaní.....	19
2.2.2. Objektivní styl.....	19
2.2.3. Flexibilní standart.....	21
2.2.4. Používání schémat.....	21
<b>3. PSANÍ A VYUČOVÁNÍ SLOHU Z HISTORICKÉHO HLEDISKA.....</b>	<b>23</b>
<b>4. KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVA A JEJÍ VÝZNAM PRO VÝUKU PSANÍ.....</b>	<b>25</b>
4.1. CÍLE KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVY.....	26
4.2. KOMUNIKAČNÍ ČINNOSTI.....	26
4.3. DIFERENCIACE KOMUNIKACE.....	27
<b>5. VLIV TVŮRČÍHO PSANÍ NA SLOHOVÉ VYUČOVÁNÍ A VÝUKU PSANÍ.....</b>	<b>29</b>
5.1. VÝVOJ OBORU V ZAHRAŇÍ.....	29
5.2. TVŮRČÍ PSANÍ NA ČESKÝCH ŠKOLÁCH.....	30
<b>6. DIFERENCIACE PSANÍ.....</b>	<b>33</b>
6.1. PODLE STUPNĚ OSVOJENÍ DOVEDNOSTI PSÁT.....	33
6.2. PODLE TYPU KOMUNIKACE.....	34
6.3. PODLE MÍRY ZACHOVÁNÍ PŘEDLOHY.....	34
6.4. PODLE FÁZE V PROCESU PSANÍ.....	35
<b>7. ANALÝZA PROCESU PSANÍ.....</b>	<b>36</b>
7.1. KOGNITIVNÍ MODEL PROCESU PSANÍ.....	36
7.2. MODEL PROCESUÁLNÍHO PŘÍSTUPU.....	38
<b>8. PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP PŘI VÝUCE PSANÍ.....</b>	<b>41</b>
8.1. VYMEZENÍ POJMU.....	41
<b>9. STRUKTURA PROCESU PSANÍ.....</b>	<b>43</b>
9.1. PŘÍPRAVNÁ FÁZE.....	45
9.1.1. Formulování tématu.....	45
9.1.2. Shromažďování látky.....	48
9.1.3. Pořádání látky.....	50
9.1.4. Strukturování látky.....	52
9.2. FÁZE VLASTNÍHO PSANÍ.....	52
9.3. KRITICKÁ FÁZE.....	54
9.3.1. Komentáře k 1. Verzi textu.....	57
9.3.2. Komentáře k 2. Verzi textu.....	57
9.3.3. Strategie získávání komentářů.....	59
9.4. FÁZE ZÁVĚREČNÝCH ÚPRAV TEXTU.....	61
9.5. REALIZACE TEXTU.....	62
<b>10. PŘÍPRAVNÁ CVIČENÍ.....</b>	<b>64</b>
<b>11. PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP PŘI PSANÍ V PRAXI.....</b>	<b>66</b>
11.1. ZADÁNÍ PROJEKTU.....	66
11.2. MANUÁL PRO UČITELE.....	67
11.3. POPIS REALIZACE.....	79
11.4. ANALÝZA TEXTŮ.....	85

11.4.1. pozitivita textů.....	86
11.4.2. Nedostatky textů.....	89
11.5. POROVNÁNÍ FINÁLNÍCH VERZÍ OBOU SKUPIN.....	94
11.6. ZDOKONALOVÁNÍ JEDNOHO TEXTU.....	99
PRÁCE S JEDNOTLIVÝMI VERZEMI .....	99
<b>12. HODNOCENÍ PROCESUÁLNÍHO PŘÍSTUPU .....</b>	<b>102</b>
<b>13. ZÁVĚR DP .....</b>	<b>104</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 1: TEXT VZOROVÉ ÚVAHY .....</b>	<b>107</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 2: FORMULÁŘ „ANALÝZA TEXTU“ .....</b>	<b>108</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 3/A: UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>109</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 3/B: UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>110</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 4/A: UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>111</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 4/B: UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>112</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 5/A: UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>113</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 5/B: UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>114</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 6/A: UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>115</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 6/B: UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>116</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 7/A: UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>117</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 7/B: UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>118</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 8/A: UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>119</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 8/B: UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>120</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 9/A: UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>121</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 9/B : UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>122</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 10/A: UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>123</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 10/B: UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>124</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 11/A: UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>125</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 11/B: UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>126</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 12/A: UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>127</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 12/B: UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>128</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 12/C: UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>129</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 13/A : UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>130</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 13/B : UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>131</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 14/A: UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>132</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 14/B: UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>133</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 15/A: UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>134</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 15/B: UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>135</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 16/A: UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>136</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 16/B: UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>137</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 17/A: UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>138</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 17/B: UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>139</b>

<b>PŘÍLOHA Č. 18/A: UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>140</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 18/B: UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>141</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 19/A: UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>142</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 19/B: UKÁZKA TEXTU – PROCESUÁLNÍ PŘÍSTUP .....</b>	<b>143</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 20: ŽÁKOVSKÝ TEXT – TRADIČNÍ PŘÍSTUP.....</b>	<b>144</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 21: ŽÁKOVSKÝ TEXT – TRADIČNÍ PŘÍSTUP.....</b>	<b>145</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 22: ŽÁKOVSKÝ TEXT – TRADIČNÍ PŘÍSTUP.....</b>	<b>146</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 23: ŽÁKOVSKÝ TEXT – TRADIČNÍ PŘÍSTUP.....</b>	<b>147</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 24: ŽÁKOVSKÝ TEXT – TRADIČNÍ PŘÍSTUP.....</b>	<b>148</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 25: ŽÁKOVSKÝ TEXT – TRADIČNÍ PŘÍSTUP.....</b>	<b>149</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 26: ŽÁKOVSKÝ TEXT – TRADIČNÍ PŘÍSTUP.....</b>	<b>150</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 27: ŽÁKOVSKÝ TEXT – TRADIČNÍ PŘÍSTUP.....</b>	<b>151</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 28: ŽÁKOVSKÝ TEXT – TRADIČNÍ PŘÍSTUP.....</b>	<b>152</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 29: ŽÁKOVSKÝ TEXT – TRADIČNÍ PŘÍSTUP.....</b>	<b>153</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 30: ŽÁKOVSKÝ TEXT – TRADIČNÍ PŘÍSTUP.....</b>	<b>154</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 31: ŽÁKOVSKÝ TEXT – TRADIČNÍ PŘÍSTUP.....</b>	<b>155</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 32: ŽÁKOVSKÝ TEXT – TRADIČNÍ PŘÍSTUP.....</b>	<b>156</b>

## 1. Úvod

Psaní jako proces vytváření vlastního textu je velmi náročná a komplexní činnost, kterou si není jednoduché osvojit. Cílem této diplomové práce je navrhnout ucelený metodický postup nácviku psaní, díky němuž by žáci základních škol dosahovali lepších výsledků v produkci textů, který by přispěl ke zlepšení jejich dovednosti písemně komunikovat.

Psaní hraje důležitou roli v životě každého jedince, neboť je jednou z používaných forem komunikace, která umožňuje zaznamenávat a třídit vlastní myšlenky i vnější informace, která však také podporuje nácvik ostatních komunikačních dovedností. Proto považujeme za důležité, abychom žáky na základní škole naučili psát kvalitní texty, respektive úspěšně písemně komunikovat. Jako prostředek pro efektivní výuku psaní vidíme tzv. procesuální přístup, který spočívá v koncentraci na samotný průběh psaní a v soustavném zdokonalování obsahové i jazykové stránky textu, při němž vypracujeme několik verzí textu.

V úvodních kapitolách práce nastíníme některé obecné problémy současné didaktiky psaní a zmíníme několik zásad, které by měl učitel při nácviku psaní respektovat. Poté shrneme vývoj výuky psaní, jak se její charakter během historického vývoje proměňoval, a blíže představíme nejvýznamnější tendence, které konstituují povahu současného slohového vyučování. V kapitole číslo šest, sedm a osm obrátíme pozornost na analýzu samotného procesu psaní. Nejprve uvedeme diferenciaci psaní z různých hledisek a popíšeme dva modely psaní, ze kterých vycházíme při strukturaci tohoto procesu i vymezení procesuálního přístupu. V deváté části pak strukturujeme proces psaní do jednotlivých fází, které detailně popíšeme a připojíme návrhy činností, které bychom zde mohli při nácviku použít. Poté připojíme zmínku o přípravných cvičeních. Zdůrazníme pouze jejich funkci při nácviku psaní a odkážeme na některé publikace, které se jimi podrobně

zabývají. Devátá kapitola je zaměřena prakticky. Navrhne zde projekt aplikace procesuálního přístupu ve školské praxi, popíšeme jeho realizaci ve zkušebních třídách a na základě průběhu realizace a analýzy žakovských prací posoudíme přínos navrhované strategie.

## 2. Současný stav didaktiky psaní

I když se české školy tradičně zaměřují spíše na psaný projev,<sup>1</sup> projevuje se u žáků základních škol stále nedostatečná kompetence psát. Stávající strategie nácviku výstavby textu se tedy ukazují jako málo efektivní. Proto považujeme za nutné tyto postupy zrevidovat a aktualizovat. Na potřebu zlepšit u žáků českých základních škol kompetenci tvorby textu, práci s textem, rozvíjení individuálních schopností a argumentaci i obhajování myšlenek upozorňuje celá řada lingvistů a didaktiků (mj. Čechová, Styblík, Šebesta, Dvořák). Toto stanovisko jen podporují výsledky testů PISA 2006, 2003, 2000, v nichž se podle P. Zeleného, ředitele státního ústavu CERMAT,<sup>2</sup> ukázalo, že na českých školách stále převládá výuka založená především na matematických postupech a vzorcích, jejichž použití selhává v humanitních vědách a při práci s textem. Na laxní přístup českých úřadů k těmto výsledkům při uskutečňování reformy českého školství upozorňuje také vedoucí české části výzkumu PISA socioložka J. Straková.

Příklady kritických komentářů poukazují na celkově problematickou situaci na českých základních školách a naznačují celkový charakter vyučování, jehož je také didaktika psaní součástí. V následujícím textu poukážeme na některá úskalí, která provází učitele i žáka při výuce písemných aktivit.

### 2.1. Problémy současné didaktiky psaní

V této části diplomové práce naznačíme některé problémy, které s didaktikou slohu, respektive psaním, úzce souvisí a s nimiž se musíme

---

<sup>1</sup> J. Jelínek to vnímá jako následek zdůrazňování psaného slohu J. I. Felbigerem, uskutečnil školskou reformu v habsburské monarchii roku 1775. Jeho *Kniha methodní* (1777) a *Jádro Knihy methodní* (1789) ovlivňovaly školní výuku několik desetiletí.

<sup>2</sup> Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT) je organizační složkou státu přímo řízenou Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Bylo zřízeno MŠMT k 1. 1. 2006.



zabývat, pokud chceme, aby výuka reflektovala aktuální nároky společnosti na jednotlivce, aby žáci dosahovali lepších výsledků v komunikačních dovednostech.

### **2.1.1. Motivace k psaní**

Za nesnadné považujeme žáky k psaní vůbec motivovat. Protože sami v běžném životě příliš nepíší, nevnímají často psaní za příliš užitečné. K. Šebesta spatřuje řešení motivace v tom, že „*představíme dovednost psát jako dovednost praktickou, užitečnou a funkční.*“<sup>3</sup> Učitel by se měl pokusit koncipovat nácvik psaní tak, aby žákům ukázal potřebnost psaní v reálném životě, aby jeho funkčnost sami na základě vlastní zkušenosti pochopili. Tuto podmínku bývá obtížné naplnit, u některých slohových útvarů ji splnit nelze, řešení těchto situací spatřujeme stejně jako Šebesta právě v tom, že při psaní uplatňujeme procesuální přístup, tedy že zdůrazňujeme samotný proces utváření písemného textu.

### **2.1.2. Charakter vyučování**

Při observacích v rámci pedagogických praxí i při vlastním studiu jsme se převážně setkávali se slohovou výukou, ve které převládalo spíše pasivní přijímání poznatků o jednotlivých slohových postupech a útvarech, než samotná produkce textů. Vypracování textu bylo zadáváno jako domácí úkol. Nechtěli bychom snižovat význam domácí přípravy textu, v nácviku psaní zaujímá nenahraditelné místo, učitel by se ale pouze na tento způsob práce neměl omezovat. Je samozřejmé, že v případě že žák nemá vlastní zkušenost s produkcí textu podle správného postupu, pokud neabsolvuje postupně celý proces za účasti učitele i spolužáků, je doma při psaní bezradný a můžeme předpokládat, že úkol nevypracuje bez cizí pomoci. Když je pak nucen napsat text sám ve škole jako klasifikovanou kontrolní práci, může se cítit negativně stresovaný, protože neměl příležitost získat

---

<sup>3</sup> Šebesta, Karel. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum, 1999, s. 60

jistou rutinu v psaní textu a musí spoléhat pouze na náhlou inspiraci při náhodné organizaci textu. Takový postup nepřináší uspokojení z odvedené práce ani chuť do práce další. Pasivní charakter vyučování dostatečně nepřispívá k zlepšování komunikační kompetence žáků, neboť dovednost se rozvíjí nejvíc vlastní činností, tedy psát dobré texty se žáci naučí především psaním. Pasivita žáků při výuce není ale jediným negativním činitelem ovlivňujícím povahu slohového vyučování.

### 2.1.3. Organizace učiva

K neuspokojivému stavu výuky psaní přispívá také nedokonalá organizace slohového učiva. Na základních školách bývá strukturováno podle funkčních stylů. Zdůrazňována je především funkce projevu, kterou v komunikaci plní, a podmínky, za kterých vzniká. Pro podmínky školní praxe bývá v současné době klasifikováno sedm funkčních stylů: styl prostěsdělovací, odborný, publicistický, umělecký, administrativní, řečnický a esejistický.<sup>4</sup> Každý funkční styl obsahuje pro něj charakteristické slohové útvary i postupy. Slohový útvar představuje určitou formu textu s jeho typickými rysy. Slohový postup znamená strategii, jejímž prostřednictvím naplňujeme funkci textu. Tyto slohové útvary a postupy ale nemusí být typické jen pro jeden funkční styl, tzv. monofunkční slohové útvary, ale mohou se objevovat ve více stylových oblastech, tzv. polyfunkční slohové útvary. Další vývoj didaktiky slohu spatřujeme ve zdůrazňování slohových postupů, protože se žáci učí používat strategii psaní, kdy je respektován sled úkonů při komunikaci. Autor podle svého záměru, čeho chce textem dosáhnout, zvolí určitou strategii, slohový postup, aby ji naplnil. Na základě funkčních stylů jsou pro školní výuku definovány slohové postupy: informační, vyprávěcí, popisný, výkladový a úvahový.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> srov. Encyklopedický slovník češtiny definuje 24 různých stylů.

<sup>5</sup> Čechová Marie, Styblík Vlastimil. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998, s. 200

V minulosti bylo slohové vyučování strukturováno pouze podle slohových útvarů, tato strukturace totiž umožňuje sestavit přehledný didaktický systém, ve kterém se postupuje od jednoduššího ke složitějšímu útvaru. Ale žáci byli tímto stylem výuky nuceni k tomu, aby určité formě textu zpětně přizpůsobili podmínky komunikace, protože slohový útvar bývá pouze jednou možností z více druhů textů, který odpovídá určité komunikační situaci. O. Hausenblas popisuje takové slohové vyučování následujícími slovy: „žáci jsou nuceni při psaní vyhovět nikoli normám komunikace (tj. jak dobře vyjádřit svou myšlenku a vyhovět situaci), nýbrž v první řadě užším normám platným pro tzv. slohové útvary (tj. jak má vypadat správný referát, dopis atd.).“<sup>6</sup>

Při vyučování slohu je nutné mít také na zřeteli, že platnost funkčních stylů nepokrývá všechny projevy komunikace, proto se nemohou stát jediným východiskem a organizačním kritériem slohového učiva, neboť komunikace je kromě funkčních činitelů utvářena také činiteli objektivními i subjektivními, jako jsou např. psanost - mluvenost, veřejnost - neveřejnost, oficiálnost – neoficiálnost nebo monologičnost – dialogičnost. Podle Čechové je dobré přijmout funkční styly za základ slohového vyučování, který o tyto sociální a psychologické jevy doplníme. (Čechová: 1998, s. 21n)

V učebnicích slohu pro základní školu spíše přetrvává třídění učiva podle slohových útvarů v rámci funkčních stylů. Této organizace se pravděpodobně není možné zcela zbavit, ale je důležité žáky přimět k tomu, aby si uvědomili, že při uskutečňování svého záměru volí určitou strategii (slohový postup), který jim nabízí různé možnosti (slohové útvary) k jeho dosažení. Na knižním trhu se již objevují učebnice, které tato hlediska reflektují, problémem ale zůstává obnova stávajících učebnic používaných

---

<sup>6</sup> Hausenblas, Ondřej: *Slohové postupy versus útvary ve slohové výchově*. ČJL 46/95-96, č. 3-4, s. 71-77

při vyučování. Ředitel ústavu Cermat Zelený označil kvalitu současných učebnic a pomůcek používaných na školách za jednu z hlavních překážek úspěšné reformy školství.<sup>7</sup>

#### 2.1.4. Nároky na učitele

Další úskalí při vyučování slohu naznačují výsledky ankety o oblibě jednotlivých složek předmětu český jazyk a literatura,<sup>8</sup> které odhalily, že slohové vyučování sice žáci označovali za nejpříjemnější část předmětu, jako nejčastější zdůvodnění byla udávána zábavnost hodin, naopak u učitelů se tato složka těšila oblibě nejnižší. Tato neoblíba je pravděpodobně způsobena vysokými nároky kladenými na učitele, ať už máme na mysli časovou náročnost přípravy hodiny, opravování textů, ale i učitelovu odbornou způsobilost, jeho schopnost vysvětlit žákovi, v čem konkrétně spočívají nedostatky jeho práce a jak je má odstranit. Na tento častý nedostatek ve vzdělání učitelů poukazuje O. Hausenblas, když píše, že „málo učitelů dokáže žákovi přesvědčivě vyložit, v čem spočívají nedostatky jeho stylizace, takže žáci odmítají učitelovy poznámky jako jeho osobní slohové vrtochy.“<sup>9</sup> Jednou z dalších příčin nechuti učitelů sloh vyučovat může být fakt, že oni sami často texty neprodukují, nemají tedy s psaním vlastní zkušenost, což může vzbuzovat obavy, že se na hodinu nedokážou dobře připravit a výslednou práci správně ohodnotit.

Na další problém poukazuje M. Čechová, mluví o tzv. tendenci k petrifikaci ve vyučování.<sup>10</sup> Upozorňuje na skutečnost, že se nové tendence ve vyučovací praxi prosazují jen obtížně, protože mladí učitelé často přebírají metody práce svých bývalých učitelů. Poznatky získané při studiu na vysoké

---

<sup>7</sup> Mleziva, Jan Michal. *Mýtus kvalitní české školy zpochybněn*. [www.idnes.cz](http://www.idnes.cz), 1.10.2007

<sup>8</sup> M. Bezděková se dotazovala žáků sedmého ročníku. viz. Bezděková, Martina. *Projektové vyučování v hodinách slohu*. In: Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Olomouc: 2004, s. 11

<sup>9</sup> Hausenblas, Ondřej: *Slohové postupy versus útvary ve slohové výchově*. ČJL 46/95-96, č. 3-4, s. 71-77

<sup>10</sup> Čechová, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství, 1998, s. 9

škole nedovedou dostatečně transformovat na praktickou činnost, do podoby praktického využití v učitelské praxi, a proto se uchylují k praktikám svých tehdejších učitelů, neboť návyky nabyté v dětství jsou velmi odolné vůči změnám. Řešením by mohl být systém odborných seminářů v rámci celoživotního vzdělávání učitelů. Soustavné vzdělávání by měl brát v úvahu jak sám učitel, na odstraňování nežádoucích návyků vědomě sám pracovat, tak i vzdělávací instituce při koncipování učebního programu. Na dlouhodobé podceňování úlohy celoživotního vzdělávání jako na jeden z důvodů nízké úrovně českého školství poukázala poradenská společnost McKinsey, která na základě výsledků v průzkumu PISA 2006 lokalizovala nedostatky českého školství, respektive v týdeníku *Economist* publikovala návrhy, jak české školství zlepšit.

Velké nároky na schopnosti učitele klade také řešení situace, jak skloubit výuku zaměřenou komunikativně, činnostně a kreativně, která má zdokonalovat především vyjadřovací schopnosti a komunikaci žáků, s výukou, která žáky dobře připraví na převážně faktograficky a teoreticky orientované přijímací zkoušky. Ve svém okolí se setkáváme s hodnocením, že úspěšnost a kvalita výuky bývá posuzována podle úspěšnosti žáků u přijímacích zkoušek, výsledky zkoušek bývají měřítkem i pro posuzování kvalit učitele.

#### **2.1.5. Rozsah teoretického poučení**

Právě to, jaký rozsah teoretického poučení se učitel do vyučování rozhodne zařadit, naznačuje další z problémových okamžiků, které musí nejen při výuce slohu řešit. Různé tendence ve vyučování prosazují různou míru teoretického poučení žáků. Např. M. Čechová upozorňuje na negativní vliv komunikačního praktikismu. Domnívá se, že by se učitelé neměli vzdávat systematického teoretického jazykového a stylistického vzdělání, protože při jeho absenci klesá vzdělanost žáků a je ztížena komunikace s nimi. Jako podpůrný argument pro své tvrzení uvádí příklady z anglických škol, kde se

negativní důsledky komunikačního prakticismu projevily.<sup>11</sup> Podle Čechové se výkon žáků zlepšuje po provedení slohové analýzy a následném zobecnění poznatků. Se zařazením teoretického vzdělávání o češtině i jiných jazycích, jazykovém systému i komunikaci operuje také koncepce komunikační výchovy. Oproti tomu se O. Hausenblas domnívá, že „*příliš brzo stanovené předpisy znehybní žákovu vyjadřovací tvořivost a zbaví ho chuti učit se*“<sup>12</sup>. Tvrdí, že žáci jsou příliš brzy zatěžováni náležitostmi a pravidly slohového útvaru, proto ztrácejí chuť i zájem znovu psát.

Na základě vlastních zkušeností jsme dospěli k názoru, že české školy jsou tradičně zaměřeny na přílišné zdůrazňování gramatických a teoretických poznatků a jejich úloha bývá často přeceňována. Jsme přesvědčeni, že by pro efektivnější výuku psaní a jazykového vyučování obecně bylo vhodné penzum teoretických poznatků i přístup k nim zrevidovat. Souhlasíme s Čechovou, že úplná absence teoretického vzdělání snižuje vzdělanost žáků.

## 2.2. Zásady současné didaktiky psaní

Specifickým problémům slohového vyučování jsme se věnovali v předchozí kapitole diplomové práce. Při vyučování písemným slohovým aktivitám musí učitel dodržovat také určité zásady, aby jeho působení na žáky bylo přínosné a efektivní. Učitel by si měl stanovit cíle vyučování psaní a svým působením směřovat k jejich dosažení. Na základě stanoveného flexibilního standartu s žáky pracuje na vybudování jejich objektivního stylu, při čemž využívají určitých schémat a větných vzorců.

---

<sup>11</sup> Čechová, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství, 1998, s. 126

<sup>12</sup> Hausenblas, Ondřej. *Slohové postupy versus útvary ve slohové výchově*. ČJL 46/95-96, č. 3-4, s. 71-77

### 2.2.1. Sledování cíle vyučování psaní

Učitel by při vyučování měl mít stále na zřeteli cíl, ke kterému svým působením směřuje. Ať už mluvíme o cíli krátkodobém, např. jedné vyučovací jednotky, tak dlouhodobém cíli celé své koncepce výuky. Existuje mnoho různých definic cíle slohového vyučování i cíle vyučování psaní, během historického vývoje oboru se tyto definice různě proměňovaly. Komunikativně pojatá výuka slohu by měla soustavně a systematicky zdokonalovat žákovu dovednost porozumět textu, aby byl schopen na základě získaných fakt a informací k němu zaujmout vlastní postoj a tento svůj názor vyjádřit přesnou a srozumitelnou formulací. Kvůli stále stoupajícím nárokům, které na své členy společnost klade, si komunikační výchova klade za cíl všestranně rozvíjet komunikační kompetenci,<sup>13</sup> tedy rozvoj mentálních předpokladů, které člověku umožňují komunikovat. (Šebesta, 1999, s. 59-60).

K. Dvořák shrnuje požadavky na slohové vyučování v následující definici: *„Cílem slohového vyučování je učit žáky užívat jazykové prostředky spisovného jazyka se zřetelem k cíli a zaměření slohového projevu, učit je vyjadřovat určitý obsah výstižně, jasně, pravdivě, obratně a pohotově.“* (Dvořák, ČJL 46, 95-96, s. 62).

### 2.2.2. Objektivní styl

V definici cíle slohového vyučování K. Svoboda píše, že žáky učíme psát výstižně, jasně, pravdivě, obratně a pohotově. Autor nezmiňuje kritérium osobitosti textu, tzn. že na základní škole pracujeme primárně na vytváření objektivního stylu jako shodného základu pro všechny žáky. Žáci se seznamují se zásadami písemné i mluvené komunikace, učí se praktické návody na výstavbu textu a konkrétní schémata jeho struktur, podle nichž

budou schopni produkovat výstižné a jazykově správné texty. Zároveň ale učitel ponechává dostatek prostoru k projevení individuálního stylu žáka. Slohové vyučování by mělo vést k rozvoji myšlení, tedy podněcovat tvořivost, a to nejen v jazykovém vyjadřování, ale také v přístupu k problémům. V závislosti na formě textu i na obsahu je rozdílný i prostor k jejímu projevení, nejmarkantněji se může rozvinout v textech založených na subjektivním prožitku, představě či názoru. M. Čechová doporučuje podněcovat tvořivost ve slohovém vyučování na základní škole především v textových cvičeních.<sup>14</sup> Čechová dále uvádí, že tvořivost se lze naučit pouze omezeně, protože je podmíněna talentem, je tedy specifickou schopností ne dovedností, proto by pro učitele neměla být kritériem posuzování textu, spíše ji využíváme k vybudování kladného vztahu k jazyku, k radosti ze psaní, hře s jazykem.

Stejně jako mnoho odborníků, kteří se touto problematikou zabývají, jsme i my přesvědčeni o tom, že zásady objektivního stylu, tedy správně se písemně i verbálně vyjadřovat, je možné naučit všechny žáky. Samozřejmě předpokládáme diferenci v úrovni písemného vyjadřování závislé na schopnostech a aktivitě žáka. Výuka ovlivňuje všechny žáky, každého z nich na jiné úrovni, v jiné fázi, tomu odpovídá rychlost a kvalita zlepšování nedostatků. Ze zkoumání K. Rysové vyplývá, že „*žáci klasifikovaní z českého jazyka známkami výborný až dobrý zlepšovali úroveň svého písemného vyjadřování výrazněji než žáci klasifikovaní známkou dostatečný, popř. nedostatečný. Nejdříve se působení slohového vyučování projevilo na vypracování osnovy textu a kompozičním rozčlenění práce. Nejdéle přetrvávaly nedostatky v opakování stejných slov, střídání časů a v pravopisu*“<sup>15</sup> (což už ale není předmětem slohového vyučování).

---

<sup>13</sup> pojem komunikační kompetence zavedl D. H. Hymes

<sup>14</sup> Čechová, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství, 1998, s. 126

<sup>15</sup> Rysová, Květa. *Objektivní a subjektivní rysy ve vyučování slohu*. ČJL, 49/98-99, č. 5-6, s. 132-140.



Z toho vyplývá, že je žádoucí a přínosné sloh na základních školách systematicky vyučovat.

### 2.2.3. Flexibilní standart

Další zásadou, kterou je nutné při slohovém vyučování dodržovat, je dobře odhadnout dosaženou úroveň schopností žáků, na jejichž základě stanovíme flexibilní standart.<sup>16</sup> Přizpůsobíme tedy nároky na žáky i komunikaci s nimi jejich aktuální úrovni, aby nám dobře rozuměli a byli schopni plnit adekvátně složité úkoly. Je důležité reálný stav dobře odhadnout, jestliže bychom totiž žáky příliš nadhodnotili, odradili bychom je od práce přílišnou náročností, byli by bezradní a úkolům, otázkám či komentářům by nerozuměli. Pokud bychom ale žáky naopak příliš podcenili, výuka by je v takovém případě nemotivovala a pro přílišnou jednoduchost by se stala nudnou. Ve výuce tak uplatníme princip přiměřené náročnosti, žák má pocit, že překonáváním přiměřených překážek směřuje k dosažitelnému cíli. Podotýkáme, že bychom se neměli zaměřovat pouze na motivaci slabších žáků, ale k vyšším výkonům je nutné motivovat také žáky nadané, aby se i jejich dovednosti zvyšovaly.

### 2.2.4. Používání schémat

Za přínosné především pro slabší žáky považujeme používání textových schémat. Souhlasíme s komentářem E. Houskové, která k tomuto tématu píše: „*U nás takový přístup tradiční není a mnohým učitelům by jistě připadal přesprávný a nemístně upřednostňující formu před tvořivostí a originalitou myšlenek.*“<sup>17</sup> Nacvičování psaní textů podle textových schémat či algoritmů se úspěšně využívá na anglických či

---

<sup>16</sup> Škodová, Svatava. *Hodnocení písemných projevů žáků základních škol*. In: Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Olomouc: 2004

<sup>17</sup> Housková, Eva. *Globalizace slohu aneb musíme si pomáhat*. In: Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Olomouc: 2003, s. 26 - 29

německých školách, u nás tento postup považují za přínosné např. E. Housková (2003, s. 28), Z. Fišer (2001: s. 32), K. Šebesta (1999, s. 104). Tento názor se nevylučuje s podporováním, oceňováním a rozvíjením kreativity i osobitosti textů.

### **3. Psaní a vyučování slohu z historického hlediska**

V předchozí části diplomové práce jsme poukázali na některé problémy současného vyučování psaní i na zásady, podle nichž při nácviku psaní pracujeme. Z historického hlediska se ale přístup k psaní a vyučování slohu různě proměňoval. Pro lepší pochopení koncepcí a tendencí, které současnou didaktiku psaní konstituují, považujeme za přínosné, abychom alespoň v hrubých obrysech tento vývoj naznačili. V následujícím textu vycházíme především z informací, které o historickém vývoji slohového vyučování u nás uvádí M. Čechová.<sup>18</sup>

Obecně lze říci, že se naše škola tradičně koncentrovala (a) na písemný projev, vyznačovala se (b) oscilací mezi volným, či vázaným slohem a (c) její zaměření bylo buď prakticky utilitaristické, nebo estetizující. Orientaci na písemný projev přisuzuje J. Jelínek dlouhodobému působení díla J. I. Felbigera, jehož školská reforma se začala uskutečňovat v habsburské monarchii od roku 1775 a ovlivňovala české školství po několik desetiletí. Ve své knize methodní prosazoval důsledně reprodukci. Domníval se, že žák není schopen zapsat svoje vlastní myšlenky, proto se výuka psaní omezovala na memorování vzorových textů, teprve až ve vyšších ročnících produkovali žáci jednoduché texty. Vlivem herbartismu tento styl výuky na školách přetrval až do konce 19. století. S rozvojem nových proudů v psychologii a pedagogice na začátku 20. století vzniklo zcela nové pojetí slohového vyučování, objevilo se hnutí za volný sloh, které zdůrazňovalo osobitý umělecký projev vlastních myšlenek. Protože ale ani volný sloh neznamenal zásadní zlepšení slohové kompetence žáků, následovalo období stagnace. Na základních školách se vyučovala kombinace praktického vázaného slohu a slohu volného. Zcela nový přístup ke slohu uplatnil B. Havránek (1932), který podle konkrétního cíle jazykového projevu

---

<sup>18</sup>Čechová, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství, 1998, s. 23-30

charakterizoval funkční styly. Hlavním kritériem při psaní se stala funkčnost projevu. Na základě prací Pražského lingvistického kroužku se tak ustálilo pojetí slohu jako výběru a využití jazykových prostředků a jejich uspořádání v jazykových projevech. Tuto koncepci později dále rozpracoval K. Hausenblas, pokusil se začlenit slohový útvar a postup do vztahu k pojmu funkční styl. Do centra pozornosti se tak dostala problematika funkce jazykového projevu s podmínkami jeho vzniku a princip výstavby textu. V devadesátých letech dvacátého století se zaměřili M. Jelínek a M. Čechová na styl z diferenčního hlediska, ať už na základě konkurence, nebo synonym a variant. Současně zohledňovali také situaci projevu, jeho příjem a interpretaci.

Takto bychom mohli shrnout vývoj didaktických koncepcí na prvním a druhém stupni škol přibližně do devadesátých let minulého století. Nesmíme opomenout zmínit dva obory, které od té doby konstituují charakter slohového vyučování. Jsou jimi komunikační výchova a tvůrčí psaní. Protože v didaktice slohu, respektive psaní zaujímají významné postavení, věnujeme každému z nich samostatnou kapitolu diplomové práce.

#### 4. Komunikační výchova a její význam pro výuku psaní

Uplatňování komunikačního zřetele při slohovém vyučování proběhlo současně v několika zemích. Na českých školách ovlivňuje komunikační výchova slohové vyučování od 80. let 20. stol., komunikační hledisko ve výuce zdůrazňovali např. P. Hauser a F. Uher (1986). Do slohového vyučování byly nejprve integrovány dílčí principy tohoto metodického přístupu.<sup>19</sup> Jako samostatná složka vyučovacího předmětu Český jazyk a literatura byla u nás komunikační výchova zařazena do některých vzdělávacích programů v devadesátých letech minulého století, nejvýrazněji do Integrovaných osnov českého jazyka.<sup>20</sup>

Komunikační výchova se zabývá procesem komunikace,<sup>21</sup> zaměřuje se na budování komunikační kompetence,<sup>22</sup> tedy rozvoj komunikačních dovedností žáka. K. Šebesta definuje pojem komunikační kompetence „jako soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat.“ (Šebesta: 1999, s. 60). Mezi tyto předpoklady počítá Šebesta ovládání jazyka, interakční dovednosti a kulturní znalosti. Komunikační výchova se neomezuje pouze na jazykovou kompetenci, překračuje rámec dřívějšího jazykového a slohového vyučování, reflektuje měnící se nároky společnosti na svého člena, zohledňuje nové formy komunikace i nové směřování lingvistické teorie.<sup>23</sup>

---

<sup>19</sup> srov. Čechová M. (1985) versus Čechová M. (1998)

<sup>20</sup> Integrované osnovy byly zpracovány pod vedením O. Uličného, část „komunikační výchova“ zpracovali I. Nebeská, K. Šebesta, J. Šlédrová.

<sup>21</sup> Podle Encyklopedického slovníku je „komunikace chápána jako sociální interakce, v užším smyslu jako jazykové jednání, ve kterém se v popředí objevuje zájem o zdroj informace, jejího emitenta, přenos informace i její přijetí, popř. zpracování komunikátu chápané jako cíl či efekt komunikace.“

<sup>22</sup> pojem poprvé zpracoval D. H. Hymes (1971)

<sup>23</sup> Šebesta, Karel. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum, 1999, s. 60

#### 4.1. Cíle komunikační výchovy

Žákova komunikační kompetence je rozvíjena zdokonalováním v různých oblastech, sledovány jsou cíle praktické (a), kognitivní (b), formativní (c) a výchovné (d).

Pro naplnění kognitivního cíle (b) jsou žákům zprostředkovávány poznatky z oblastí jazyka jako systému, komunikace a společnosti, obecné lingvistiky, médií, češtiny a jejích příbuzných jazyků.<sup>24</sup> Formativními cíli (c) se rozumí příznivý vliv jazykové výchovy na rozumové schopnosti žáků. Ztotožňujeme se s míněním K. Šebesty, že pro rozvoj rozumových schopností žáků je nejcennější naučit je kriticky přistupovat k informacím, ty pak třídit, ověřovat, posuzovat jejich relevanci i pravdivost a následně o nich diskutovat. (Šebesta: 1999, s. 78) V rámci sledování výchovného cíle (d) je pěstována např. tolerance k menšinám či nácvik společensky žádoucího a asertivního chování.

#### 4.2. Komunikační činnosti

Komunikační výchova se koncentruje na proces komunikování. Důležitou úlohu v něm zaujímají komunikační činnosti, jejichž prostřednictvím se předmětem výuky následně stává jazykový systém, systém slohových útvarů a funkčních stylů. (Šebesta, 1999:60). Rozlišovány jsou čtyři komunikační činnosti – čtení, psaní, mluvení a naslouchání. Podle základní typologie jsou členěny buď na komunikační činnosti produktivní (psaní, mluvení) a receptivní (čtení, naslouchání), nebo podle dominujícího média na vizuální a zvukové. Jak uvádí Šebesta, při výuce jsou vyčleňovány za prvé jako dílčí složka komunikační kompetence, pak pracujeme s izolovanými dovednostmi či jazykovými a slohovými jevy, za druhé je vnímáme jako činnosti skutečně komunikační, které fungují v komunikaci. Učitel musí při

---

<sup>24</sup> Šebesta, Karel. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum, 1999, s. 77

vyučování dbát na rovnoměrný rozvoj komunikačních dovedností v příslušném komunikačním rámci.

#### 4.3. Diferenciace komunikace

K. Šebesta rozpracovaná diferenciaci komunikace, a to (a) jednak funkční charakteristiku podle záměru komunikanta, (b) jednak podle typu komunikace a textu, k němuž se komunikační činnost vztahuje.<sup>25</sup>

Funkční diferenciaci se podobá systému slohové výchovy a klasifikaci funkčních stylů. Jak jsme uvedli výše, zásadní rozdíl ale plyne z faktu, že komunikační výchova nevztahuje jednotlivé funkce k textu a jeho vlastnostem, nýbrž ke komunikačním záměrům a činnostem komunikanta. Přejímáme funkční charakteristiku od K. Šebesty, který vymezuje komunikaci zaměřenou (1) věcně, (2) na interakci, (3) prakticky, (4) na estetický zážitek a zábavu.

Věcná komunikace (1) ve školním prostředí výrazně převládá. Jedná se o všechny komunikační procesy, ve kterých dominuje orientace na získávání a předávání věcných informací. Při pěstování věcného psaní je důležité důsledné rozlišování mezi objektivní realitou a subjektivními názory. Pokud mluvíme o komunikaci zaměřené na interakci (2), máme na mysli především takové komunikační činnosti, ve kterých dominuje funkce emotivní a konativní, tedy vyjadřování subjektivních pocitů a názorů autora i jeho snaha ovlivnit příjemce. Prakticky zaměřenou komunikací (3) je komunikace doprovodná, společenská, jejíž hlavním cílem je „*navazovat, udržovat a vést kontakt s partnerem při společenské činnosti*“.<sup>26</sup> V písemné komunikaci jde např. o pravidla, řády, oznámení, pokyny, vzkazy. Komunikaci zaměřenou na estetický zážitek a zábavu (4) představuje především zážitková literatura.

---

<sup>25</sup> Šebesta, Karel. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum, 1999, s. 69

Další členění komunikace je možné provést podle typu komunikace a textu. Podle K. Šebesty<sup>27</sup> mluvíme o (a) komunikaci intrapersonální, (b) interpersonální, (c) veřejné, (d) mediální a komunikaci s informačními konzervami (e).

Intrapersonální komunikace (a) představuje veškerou komunikaci člověka samého se sebou. Oproti tomu komunikace interpersonální (b) probíhá v menších skupinách. Na tuto oblast bychom se ve vyučování měli zaměřovat především, protože představuje největší podíl komunikačních aktivit, písemné jsou to mj. např. dopis, telegram nebo mail. Tato forma přináší poměrně silnou zpětnou vazbu. Slabší zpětnou vazbu poskytuje komunikace veřejná (c), pro kterou je typický oficiální charakter komunikátu, silná formálnost vyjádření a realizována bývá většinou ústně. Stále většího významu nabývá komunikace mediální (d), přesto bývá ve škole tento typ komunikace podle Šebesty doposud spíše zanedbáván. Navrhuje vyčlenit mediální komunikaci jako relativně autonomní podtyp, pak mluví o tzv. mediální výchově. Jako poslední typ komunikace udává Šebesta komunikaci s informačními konzervami (e), která ve škole spočívá především ve zprostředkování, vyhledání a získání informací z knih, databází popř. z jiných nosičů informací.

---

<sup>26</sup> Šebesta, Karel. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum, 1999, s. 73

<sup>27</sup> Šebesta, Karel. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum, 1999, s. 74



## 5. Vliv tvůrčího psaní na slohové vyučování a výuku psaní

Charakter současného slohového vyučování je výrazně ovlivňován nejen zdůrazňováním komunikačního hlediska, ale i podporováním kreativity a tvořivosti, které se u žáků snažíme rozvíjet jak v přístupu ke zpracování textu, tak v přístupu k problému a k jeho řešení. K. Dvořák považuje dokonce „specifikum slohové výchovy v pěstování tvořivosti žáků“.<sup>28</sup> O působení koncepce komunikační výchovy na povahu slohového vyučování i samotnou produkci textů jsme pojednali výše v kapitole č. 4. ÚvodKomunikační výchova a její význam pro výuku psaní. Nyní se zaměříme na tvořivost a kreativitu v rámci tvůrčího psaní, na vývoj tohoto oboru a jeho principy, které výuku psaní a výuku slohu i literatury ovlivňují. V následujícím textu vycházíme především z informací, které uvádí Z. Fišer.<sup>29</sup>

### 5.1. Vývoj oboru v zahraničí

První semináře tvůrčího psaní se uskutečnily v Americe v roce 1909 na Columbijské univerzitě v New Yorku. Věhlas v této oblasti ale získala především University of Iowa v Iowa City. Popularita tvůrčího psaní na amerických univerzitách silně vzrostla poprvé v období po druhé světové válce, druhá velká vlna popularity přišla začátkem osmdesátých let dvacátého století, i nadále zde počet studijních oborů roste.<sup>30</sup> Studium bývá tříleté, jejich obsah, struktura i požadavky na studenta bývají velmi rozdílné. V Německu se významem kreativity pro vyučování začali zabývat začátkem sedmdesátých let dvacátého století.<sup>31</sup> V osmdesátých letech se koncepce

---

<sup>28</sup> Dvořák, Karel. Pěstování tvořivosti žáků jako jeden z úkolů jazykového vyučování. ČJL 53/2002-2003, č. 3, s. 113

<sup>29</sup> Fišer, Zbyněk. *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001

<sup>30</sup> V roce 1993 uvádí Lutz von Werder počet studijních oborů 328. (Werder: 1993, s. 14)

<sup>31</sup> Důvodem je podle K.H. Spinnera vydání Cuilfordovy přednášky *Creativity* (1950), jejíž německý překlad vyšel v r. 1970. (Fišer: 2001, s. 25)

kreativního psaní rozšířily na všechny stupně škol, vznikaly tu kurzy také pro veřejnost, vydáno bylo množství odborné literatury i učebnic.<sup>32</sup>

## 5.2. Tvůrčí psaní na českých školách

S aplikací prvků tvůrčího psaní jsme se na českých školách v rámci pedagogických praxí setkávali v různé míře. Někteří učitelé integrovali do výuky tyto principy často a velmi úspěšně, jiní naopak vůbec ne. Z. Fišer uvádí, že tvůrčí psaní jako samostatný obor se na českých školách začalo prosazovat až v devadesátých letech dvacátého století a navazuje na didaktiku slohu a literární výchovy. Také proto se zaměřuje především na základní a střední školu, méně pak na vzdělávání dospělých. Didaktice slohu, kde dominuje zaměření na funkční sloh, situačně přiměřenou komunikaci a stylově adekvátní komunikát, koncepce tvůrčího psaní neoponuje, jedná se spíše o její rozšíření. Tvůrčí psaní se soustředí se na rozvoj pisatele jako autora, rozvíjí jeho individuální styl, obraznost a tvořivost, pracuje s jazykovými i kompozičními experimenty, působí na jazykovou, literární, kritickou a komunikační kompetenci. Naučit se tvořivě psát je tedy cílem širším, nepředstavuje jen dovednost vytvářet slohové útvary podle zásad písemné komunikace, ale slohové útvary jsou pojímány za formu, kterou autor vyplní obsahem, při jehož psaní využívá své znalosti i svou tvořivost. Techniky tvořivého psaní jsou úzce spojeny s technikami tvůrčího myšlení a řešení problémů. Když se pisatel učí kriticky posuzovat text, rozvíjí tak způsoby myšlení, estetické vnímání světa, učí se přesněji vnímat své pocity i své okolí, a tak je i přesněji popisovat. Tvořivě psát ale automaticky neznamená psát nahodile a bez dodržování konstrukcí slohových útvarů, potvrzuje to i Z. Fišer, když píše, že „*nacvičovat psaní podle modelu odpovídajícího slohového útvaru, naučit žáky správný*

---

<sup>32</sup> podrobný seznam německé odborné literatury viz. Z. Fišer (2001, s. 26-29)

*algoritmus je možné i účelné. Tvořivost se ale naučit nedá, tvořivost možné rozvíjet a podporovat pouze u žáků, kteří k ní mají dispozice, talent.*<sup>33</sup>

Významným přínosem koncepce tvůrčího psaní pro vyučování, nejen psaní ale vyučování vůbec, je také zdůrazňování sociálního aspektu výuky. Často je při práci využívána spolupráce, skupinové řešení problémů, tvorba i hodnocení textu, žáci se tak učí vhodné komunikační postoje. Tyto formy vzbuzují solidaritu, prohlubuje se pocit sounáležitosti ke skupině, vzrůstá sebevědomí pisatele a oslabuje se orientace vyučování na výsledek. (Fišer: 2001, s. 33)

Odmítavý přístup k aplikování tvůrčího psaní ve vyučování zdůvodňuje Z. Fišer námitkami učitelů k jeho časové náročnosti, elitnímu zaměření nebo k jeho nadstandardnímu charakteru. Nezanedbatelným důvodem nevole prosazovat principy tvůrčího psaní je absence zkušeností samotného učitele se psaním, z čehož pramení obavy jak už z tvůrčí produkce žáků, přípravy na hodinu nebo i kvalifikovaného hodnocení a formulace nedostatků.

Tématem tvořivosti se z našich didaktiků ve svých knihách zabývají např. M. Čechová (1985), M. Fucimanová (1994), Z. Kožmín (1995). Existuje již množství instruktážní literatury i pomůcek pro zábavné nacvičování produkce textu. Převažuje stimulace obrázky, ilustrovanými formuláři a předtištěnými strukturami textu, které žáci doplňují. Vizualizace dává všem pisatelům stejnou vstupní informaci, ulehčuje vyvolat představy a stimuluje představivost.

Integrovat principy tvůrčího psaní do výuky písemných aktivit na českých školách je pro žáky určitě přínosné a obohacující. Pro jejich úspěšnou aplikaci je ale nutné zlepšit vzdělání učitelů v tomto oboru, realizovat pro ně

---

<sup>33</sup> Fišer, Zbyněk. *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001, s. 32

kurzy tvůrčího psaní, aby i oni získali vlastní zkušenost s produkcí textu a mohli tak být lepšími pomocníky při psaní pro své žáky.

Doposud jsme v diplomové práci zabývali obecnými problémy výuky psaní, zásadami, podle nichž při nácviku psaní postupujeme, nástinem historického kontextu i stručnou charakteristikou strategií, které utvářejí současný charakter slohového vyučování. V následujících kapitolách soustředíme pozornost na vlastní dovednost psát. Budeme ji nahlížet z různých hledisek, zmíníme nejdůležitější teoretické modely psaní, na jejichž základě vymezíme zásady procesuálního přístupu při psaní, a následně budeme jednotlivé fáze tohoto procesu analyzovat.

## **6. Diferenciace psaní**

V této kapitole diplomové práce rozčleníme dovednost psát z různých hledisek např. na různé druhy činnosti nebo různá stadia dovednosti. Členění procesu psaní do fází umožňuje rozdělit komplexní dovednost na jednotlivé činnosti, což žákům usnadní její nácvik. Učí se psát postupně, plněním dílčích úkolů. Žáci pochopí dovednost jako komplexní systém aktivit, které v tomto systému určitým způsobem fungují, vzájemně se ovlivňují a podmiňují. Diferenciace umožňuje vyčlenit jednotlivé činnosti, jevy či nedostatky a dál s nimi izolovaně pracovat. Učitelé umožňuje znalost různých typologií pojímat dovednost z různých úhlů, což mu napomůže v realizaci krátkodobých i dlouhodobých cílů psaní. Je schopen přesněji formulovat cíl, jeho jasná formulace příznivě ovlivňuje volbu i sled přípravných cvičení či jiných aktivit tak, aby realizace byla úspěšná. Žák i učitel mohou diferenciaci psaní využít při zpětné vazbě, neboť žák dovede v určité míře posoudit, jestli za správného postupu napsal dobrý text, a učitel si umí ověřit, zda vytčeného cíle dosáhl, popř. proč ho nedosáhl a na co se má více zaměřit. V následujícím textu uvádíme několik charakteristik, které se objevují v našich didaktikách slohu, resp. komunikační výchovy.

### **6.1. podle stupně osvojení dovednosti psát**

Podle stupně osvojení dovednosti psát můžeme podle K. Šebesty<sup>34</sup> klasifikovat psaní základní (elementární) a pokročilé. Elementární psaní spočívá v dovednosti korektně graficky zaznamenávat řeč, tzn. umět používat technické prostředky psaní a znát písmo a principy jeho užívání. Pokročilé psaní zahrnuje jednak dovednost tvořit formálně správné písemné projevy, zde předpokládáme nejen znalost písma ale i pravopisu, složitějších grafických úprav textu a ovládání norem psaných textů, jednak se rozvíjí užívání psaného slova funkčně, tak by odpovídalo potřebám komunikační

---

<sup>34</sup> Šebesta, Karel. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum, 1999, s. 100

situace. Dovednost psát v sobě tedy implikuje jiné dovednosti, např. rozvinutou jazykovou kompetenci nebo kompetenci logických operací.

## 6.2. podle typu komunikace

L. Flowerová rozlišuje psaní orientované na pisatele a psaní orientované na čtenáře (writer-based a reader-based). Autorka se domnívá, že ve slohovém vyučování není obtížné vytvořit pro psaní orientované na pisatele vhodný komunikační rámec. Žáci se obrací k sobě jako ke zcela konkrétnímu adresátu s jasným záměrem, zřetelně tak chápou funkčnost psaní, proto je vhodné z tohoto typu psaní vycházet. Příkladem tohoto typu jsou diářové a deníkové zápisy, subjektivní zážitek nebo zaznamenávání nových poznatků jako např. čtenářský deník, zápisy z vyučování v sešitech, výpisky atd. I při psaní orientovaném na čtenáře se musíme v hodině slohu pokusit navodit konkrétní komunikační situaci, aby žákům byl zřejmý účel, pro který text vytvořili, aby si uvědomili, proč je pro ně zvládnutí takového textu důležité a kdy by ho mohli v reálném životě sami použít.

## 6.3. podle míry zachování předlohy

Podle toho, do jaké míry při psaní kopírujeme původní předlohu textu, můžeme psaní rozčlenit na psaní vázané, reprodukci, nebo na psaní volné, produkci. Podle stupně zachování vzoru vyčleňuje M. Čechová reprodukci věrnou, zkrácenou nebo výběrovou.<sup>35</sup> Reprodukce může být začleněna do výuky jako dílčí aktivita při přípravě produkce nebo jako činnost cílová. Věrná reprodukce je přepis zcela identického textu bez změny rozsahu a stejným kompozičním postupem, používáme ji např. při nácviku techniky psaní. Zkrácenou reprodukci představuje výběr nejdůležitějších částí textu, tato strategie je používána např. při psaní výpisků, čtenářských deníků, ale i při různých slohových hrách. Žáci se touto technikou učí rozpoznat důležité pasáže textu a shrnout jeho význam vlastními slovy. A nakonec reprodukce

výběrová spočívá v zaznamenání určitého výseku předlohy, a to buď věrně, nebo zkráceně. Během historického vývoje byly střídavě zcela upřednostňovány buď práce reprodukované např. v období herbartismu, nebo produkované např. v koncepci volného slohu. Obojí způsob práce je potřebný a je nutné ho žáky učit. Dobré je z reprodukce jako nekomplexní slohové činnosti vycházet a k volnému psaní směřovat. Obě strategie je ideální vzájemně kombinovat, aby se vzájemně doplňovaly a podporovaly.

#### 6.4. podle fáze v procesu psaní

Na základě struktury klasické rétoriky<sup>36</sup> bývá proces psaní rozdělen do tří fází pre-writing (přípravná fáze), writing (střední fáze, fáze vlastního psaní) a post-writing (závěrečná fáze, fáze post-aktivit), u nás toto členění uvádějí např. K. Šebesta (1999) nebo S. Škodová (2004).

Jak uvádí Z. Fišer, v didaktice slohu se objevují také následující základní pojetí psaní.<sup>37</sup> Prvním z nich je tzv. personální psaní (personales Schreiben, Hermanns:1988) Personální psaní se orientuje na subjektivní projev pisatele. Autor píše osobní texty, ve kterých může uplatnit znalost literárních postupů a prostředků. Cílem psaní je ale vyjádřit vlastní myšlenky a pocity. F. Hermanns tento pojem vymezil jako způsob komunikačního psaní, které je v opozici k tzv. funkčnímu psaní. Funkční psaní zdůrazňuje funkci textu, kterou plní při komunikaci, s jakým záměrem je produkován. Třetím směřováním je koncentrace na psaní jako proces, tomuto pojetí se podrobněji věnujeme v části 8 Procesuální přístup při výuce psaní.

---

<sup>35</sup> Čechová, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství, 1998, s. 64

<sup>36</sup> podrobněji viz. J. Kraus (1998)

<sup>37</sup> Fišer, Zbyněk. *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001, s. 26

## 7. Analýza procesu psaní

V následujícím textu se podrobněji zaměříme na psaní podle jedné z typologií, kterou jsme zmínili v části 6.4 diferenciaci podle fáze v procesu psaní. Seznámíme se s kognitivním a procesuálním modelem psaní, které strukturují proces psaní i činnosti v něm. Tyto modely se stanou východiskem pro koncepci procesuálního přístupu při psaní, tedy další analýzu psaní, propracování jednotlivých fází i aplikaci strategie v praxi.

Samotný výzkum procesu psaní nemá dlouhou tradici, souvisí s rozvojem kognitivní psychologie učení a jazyka. Jak uvádí K. Šebesta<sup>38</sup>, na začátku 70. let minulého století se procesem psaní zabývala Janet Emigová, později Linda Flowerová a John R. Hayes. Na základě analýzy komentářů, kterými pisatelé komentovali svůj postup při psaní, dospěli vědci ke zjištění, že psaní není sled tří po sobě jdoucích fází, ale že funguje jako proces cyklický, kdy se jednotlivé fáze střídají. Kdy a jak se fáze střídají, řídí tzv. monitorovací (kontrolní) funkce. Tuto situaci zachycuje schéma kognitivního modelu procesu psaní podle L. Flowerové a J.R.Hayese,<sup>39</sup> kterým se podrobněji zabýváme v části 7.1 Kognitivní model procesu psaní. Určitou variantu zachycení tohoto poznatku nabízí také schéma S. Škodové v části 7.2 Model procesuálního přístupu, ze kterého v naší koncepci nácviku psaní vycházíme.

### 7.1. Kognitivní model procesu psaní

V předchozím textu jsme uvedli, že pro chápání psaní jako cyklického procesu mělo zásadní význam vytvoření kognitivního modelu psaní, proto považujeme za nezbytné podrobněji se tímto schématem zabývat a popsat ho.

---

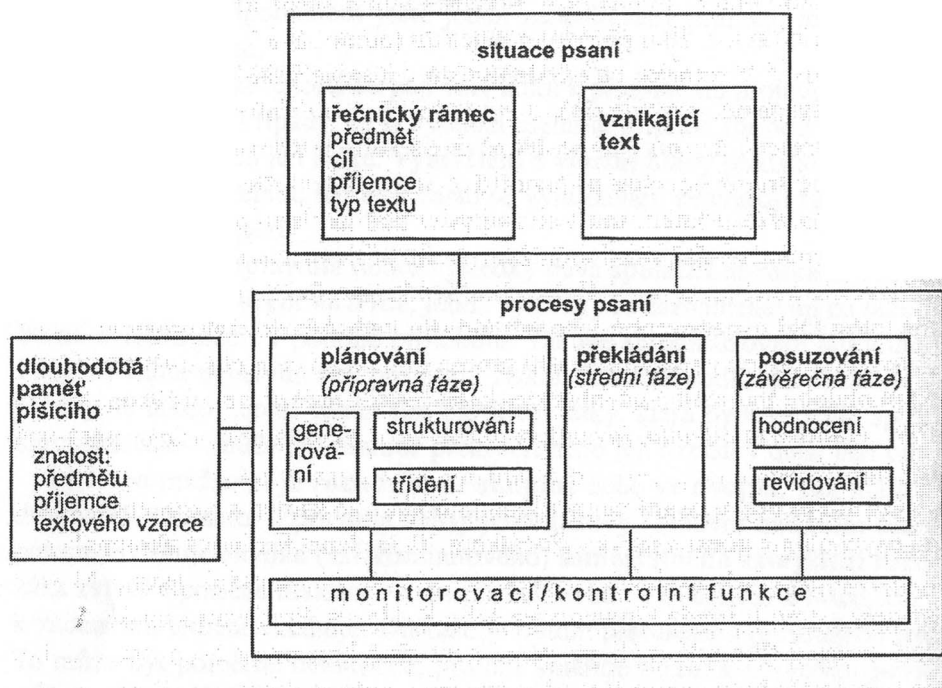
<sup>38</sup> Šebesta, Karel. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum, 1999, s. 100

<sup>39</sup> Šebesta, Karel. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum, 1999, s. 100



**Obrázek 1: Kognitivní model procesu psaní**

(podle L. Flowerové a J. R. Hayese, upravil K. Šebesta)



Jak vidíme na schématu, produkce textu je vedle vlastních procesů psaní podmíněna ještě dalšími fakty a skutečnostmi. Objevují se tu totiž také pojmy dlouhodobá paměť píšícího a situace psaní. Dlouhodobá paměť zahrnuje a) znalost předmětu, tedy informace o tématu a vlastní zkušenosti, b) znalost adresáta, tedy obecná pravidla, jak zohlednit typ adresáta při výstavbě textu, např. obecný rozdíel výstavby textu v případě, že je adresátem kamarád nebo učitel, příbuzný nebo skupina lidí při veřejném projevu. Třetí složkou dlouhodobé paměti je c) znalost textových vzorců, tedy znalost obecné struktury textu, jeho charakteristických znaků a formulací. Podle schématu jako druhý podstatný faktor stojící mimo vlastní procesy psaní zasahuje do procesu situace psaní, která je tvořena řečnickým rámcem a také samotným vznikajícím textem. Řečnický rámec obsahuje a) předmět sdělení a jeho cíl, tedy jaký účinek má text vyvolat, b) příjemce,

zde už je brán v úvahu konkrétní adresát, a c) typ textu, tedy nutnost zohlednit při výstavbě charakteristické prvky daného slohového útvaru.

Vlastní procesy psaní se pak skládají ze tří fází – plánování, překládání a posuzování. První z nich plánování (přípravná fáze) obsahuje tři dílčí procesy a) generování (shromažďování látky), b) strukturování (pořádání) a c) třídění (selekcí). Druhá, střední, fáze se jmenuje překládání, vyjadřuje převod do písemné podoby. Třetí závěrečnou fází je posuzování, které je tvořeno jak hodnocením, tak revidováním. Jak vidíme ze schématu, jsou všechny fáze procesu navzájem propojené monitorovací (kontrolní) funkcí, díky níž může pisatel mezi jednotlivými složkami procesu libovolně podle svého uvážení přecházet a vracet se k nim podle toho, jak se domnívá, že se té které z činností má momentálně věnovat. Je pouze na pisatelově uvážení, jak dlouho bude text plánovat, kdy začne s formulací myšlenek nebo kdy svůj výkon začne hodnotit a měnit. Sám zváží, jestli je nutné opět shromáždit další informace nebo zlepšit formulaci či kompozici textu, nebo jestli je text dobrý a žádná zlepšení už nejsou nutná. Přestože v běžné komunikaci probíhají fáze procesu společně, K. Šebesta doporučuje, abychom s nimi při vyučování písemných aktivit pracovali odděleně a žáky tak postupně učili správný postup při produkci textu.

## 7.2. Model procesuálního přístupu

Základem koncepce procesuálního přístupu při psaní v této diplomové práci se stal model Š. Škodové.<sup>40</sup> Domníváme se, že toto schéma přesně zachycuje sled činností při psaní, je přínosnější pro školní praxi a didaktické využití při nácviku psaní. Také v této strategii je psaní chápáno jako cyklický proces, který je rozdělen do několika fází. Při směřování k finální

---

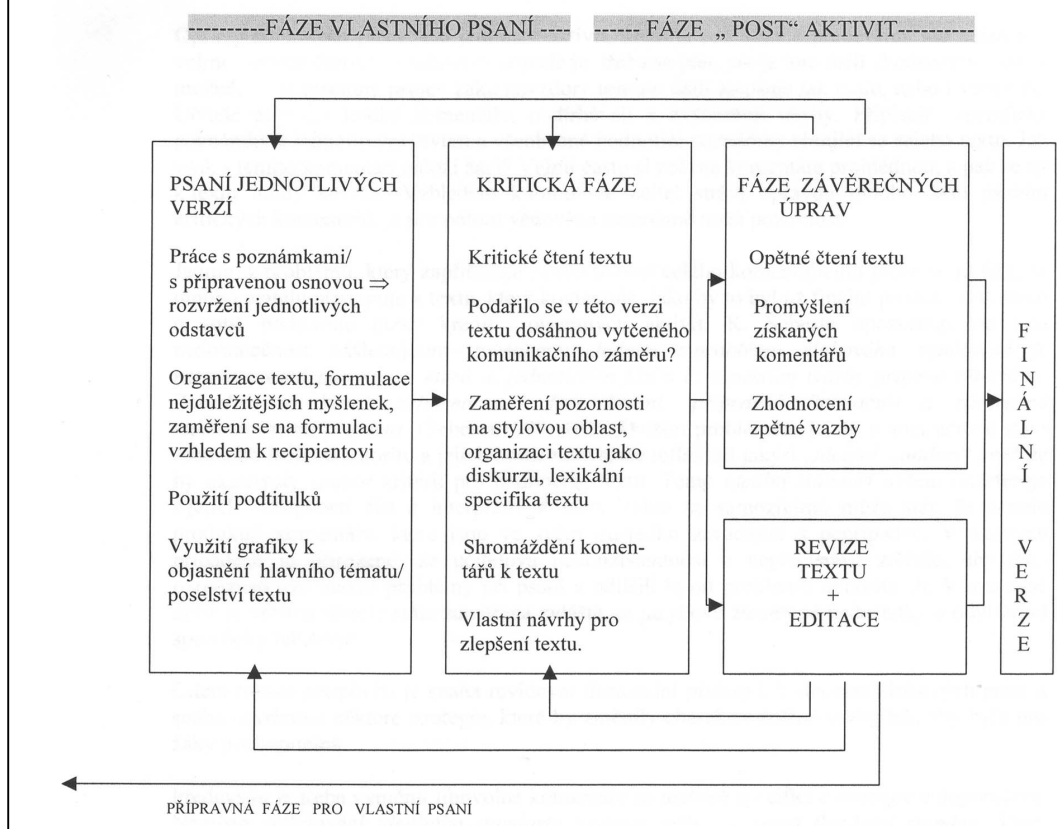
<sup>40</sup> Škodová, Svatava. *Hodnocení písemných projevů žáků základních škol*. In: Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Olomouc: 2004

podobě textu je napsáno několik verzí textu. V rámci každé fáze procesu strukturuje Škodová sled dílčích aktivit, po nich zařazuje kritickou fázi (srov. funkce monitorovací/ kontrolní viz. Kognitivní model procesu psaní). Na základě výsledku bilance v kritické fázi pak pisatel přistupuje k další činnosti buď v předchozí, nebo následující fázi procesu.

**Obrázek 2: Procesuální přístup k písemným slohovým pracím**

(podle S. Škodové)

**Procesuální přístup k písemným slohovým pracím**  
(fáze vlastního psaní a post-psací aktivit)



S. Škodová se v tomto schématu věnuje pouze fázím vlastního psaní a „post“ aktivit, předpokládá, že přípravná fáze probíhá shodně s postupem, který jsme uvedli v modelu 7.1 Kognitivní model procesu psaní. Po absolvování přípravné fáze je psán text, po napsání první verze textu nastává kritická fáze, kdy dojde k posouzení textu a shromáždění

komentářů, na jejichž základě se pisatel rozhodne o dalším postupu. Pokud by, zcela hypoteticky, nezjistil v textu žádné nedostatky, přešel by k jeho závěrečnému čtení, revizi a posledním úpravám před editací a vznikl by finální text. Obyčejně ale pracujeme s více variantami textu. Když tedy shromáždíme komentáře k textu, přecházíme do fáze závěrečných oprav. Analyzujeme získané připomínky, vyhodnotíme je a použijeme je. Následuje opětovné kritické čtení a zhodnocení nové verze textu. Pokud jsou ale zjištěné nedostatky závažnější a autor usoudí, že musí vylepšit obsah, výběr látky nebo její strukturování, vrátí se k činnostem v přípravné fázi, pak se proces odvíjí zas znovu. V tomto modelu je sled jednotlivých fází závislý na výsledku dosaženého v kritické fázi, tedy jestli budeme směřovat směrem k finální verzi textu nebo se vrátíme opět k vlastnímu psaní nebo po opravě k dalšímu kritickému čtení a vylepšování. Podle našich dosavadních pedagogických zkušeností tato strukturace dobře systematizuje všechny činnosti probíhající při psaní, splňuje naše požadavky na procesuální přístup při psaní a vyhovuje podmínkám při vyučování slohu, proto toto schéma budeme respektovat při podrobném popisu procesu psaní v kapitole č. 9 Struktura procesu psaní.

## 8. Procesuální přístup při výuce psaní

V předchozí části diplomové práce jsme se seznámili s modelem procesuálního psaní, který se stane základem pro naši další práci, ať už pro teoretické propracování jednotlivých fází procesu psaní či část praktickou, v níž se pokusíme tuto koncepci aplikovat a kriticky posoudit její přínos, popřípadě poukázat na nedostatky a úskalí při její realizaci. Abychom předešli nepřesným interpretacím, je nutné nejprve přesně vymezit samotný pojem procesuální přístup.

### 8.1. Vymezení pojmu

Procesuální přístup k psaní je zde charakterizován jako metodický postup při nácviu produkce textu, ve kterém se soustředíme na všechny fáze vzniku textu. Didaktikové Baurmann a Ludwig zdůrazňují, že „*na rozdíl od tradičního stanovení formálních rysů textu a jejich hodnocení v hotovém textu je třeba soustředit didaktickou pomoc na proces psaní, věnovat pozornost všem fázím vzniku textu.*“<sup>41</sup> Učitel žáka doprovází v různé míře ve všech etapách psaní textu. V popředí zájmu stojí činnosti spojené s psaním, oslabena je tedy orientace na konečný produkt. V práci vycházíme z pojetí S. Škodové, která procesuální přístup charakterizuje jako „*soustavnou práci s textem, jenž je průběžně zdokonalován psaním několika verzí.*“<sup>42</sup> Podle Škodové nechápeme procesuální přístup jen jako odkazující k významu, tedy zanedbávající jazykovou strukturu, ale jako postup zahrnující více verzí textu a věnující pozornost jak obsahu, tak jazyku v oddělených fázích psaní. I tato koncepce předpokládá, že psaní je proces cyklický nikoliv lineární, že jednotlivé fáze se opakují a finální podoba textu vzniká postupně. Při psaní se nejprve soustředíme na obsahovou

---

<sup>41</sup> Fišer, Zbyněk. *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001, s. 26

<sup>42</sup> Škodová, Svatava. *Hodnocení písemných projevů žáků základních škol*. In: Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Olomouc: 2004

stránku a makrostrukturu, pak se zaměříme na formulaci vlastního textu, tedy postupně směřujeme od vyšších jazykových rovin k nižším.

## 9. Struktura procesu psaní

Na základě vymezení základního pojmu v předchozí kapitole přejdeme nyní k strukturaci procesu psaní. V této části práce budeme pozornost zaměřovat na jednotlivé fáze procesu. Při analýze vycházíme z prací K. Šebesty a S. Škodové. Důvodem tohoto výběru byla koncentrace na proces psaní jako takový, prosazování jeho cykličnosti a dynamické povahy i procesuální charakter práce s ním. Osvojení procesuálního přístupu vidí S. Škodová v samotném procesu psaní i v jeho následném hodnocení jako zcela zásadní,<sup>43</sup> protože se věnujeme činnosti soustavně po celou dobu tvorby.

Právě na nerovnoměrnou pozornost, která je věnována jednotlivým fázím tvorby projevu, poukazuje K. Šebesta jako na jeden z hlavních problémů našeho slohového vyučování. *„Výsledkem zanedbávání invenční fáze přípravy projevu jsou písemné výtvary neúplné, obsahově chudé, nerozvinuté apod. Zanedbávání fáze závěrečné vede mimo jiné k tomu, že žáci mívají při běžném posuzování svých prací pocit nedostatečnosti. Je to pochopitelné. Texty, které odevzdávají, mají vlastně charakter nehotových prací, náčrtů, které by měly projít ještě závěrečným čtením a úpravami“.*<sup>44</sup> Takové pocity jim nepřinesou radost z vykonané práce nebo víru ve vlastní schopnosti a určitě jim ani nepřinesou chuť do dalšího psaní, proto se tento negativní jev pokusíme v naší koncepci procesuálního přístupu eliminovat na minimum. Pro přípravnou fázi projevu poskytneme výčet a popis některých aktivit, které by měly přispět k obsahově bohatým textům. Pociť nedostatečnosti z odvedené práce navrhuje odstranit vypracováním finální verze a především zdůrazněním práce s konceptem.

---

<sup>43</sup> Škodová, Svatava. *Hodnocení písemných projevů žáků základních škol*. In: Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Olomouc: 2004

<sup>44</sup> Šebesta, Karel. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum, 1999, s. 101

Otázkou práce s konceptem, tedy zdokonalováním návrhu textu, se naše didaktiky zabývaly již dříve. Podle našich zkušeností i zkušeností M. Čechové si práce s konceptem často uchovává spíše formální charakter. Žáci jsou pak zvyklí první verzi textu pouze úhledně přepsat, ale se samotným textem nepracují, nebo spíš, pracovat neumějí. Usilovat bychom ale měli o to, aby žáci na základě konceptu uměli pozorovat projev, odhalovat jeho nedostatky a provádět korekturu těchto nedostatků.<sup>45</sup> Je zajímavé, že M. Čechová zdůrazňuje význam práce s konceptem, ale jako inspiraci a impulsy pro práci s ním uvádí návrh pouze jedné činnosti a to společný rozbor textu pod vedením učitele. My se s návrhy dalších strategií podrobněji seznámíme níže v kapitole 9.3.3 Strategie získávání komentářů.

Existují typy textů, u kterých koncept vypracovávat nemusíme. Jsou to projevy, které buď musíme produkovat okamžitě, např. krátké zprávy, maily, referáty, poznámky, nebo je není nutné připravovat, tady máme na mysli veškerou soukromou korespondenci. Ve výuce bychom měli pamatovat na oba dva typy projevů. Pravdou ale zůstává, že vyšší kvality díky promyšlené struktuře a propracované formulaci dosahují texty připravené.

Podle jedné z výše uvedených typologií členíme proces psaní na tři základní části: fázi přípravnou, fázi vlastního psaní a závěrečnou fázi. Každá z nich je složena z několika činností, jak popisují modely psaní v části 7 Analýza procesu psaní. V následujícím textu se budeme podrobně zabývat jednotlivými fázemi psaní. Při jejich zpracování budeme postupovat chronologicky podle toho, jak se objevují ve struktuře tohoto procesu.

---

<sup>45</sup> Čechová, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství, 1998, s. 150



## 9.1. Přípravná fáze

Dříve než začneme text psát, musíme se na tuto činnost důkladně připravit. Přípravná fáze se skládá z procesu shromažďování látky, pořádání látky a strukturování látky. Podle K. Šebesty je klíčové nejprve přesně vymezit úkol, aby žákům byl zcela srozumitelný, aby při psaní zohlednili všechny rozhodující faktory komunikace - sdělný záměr, předmět sdělení, komunikačního partnera a komunikační kanál, ve kterém bude komunikace probíhat. Takovýto sled je přirozený i v reálné komunikaci, ale ve výuce tomu tak často nebývá. Je žádoucí navodit co možná nejrealističtější působící situaci, adresáta zadávat zcela konkrétně, např. rodiče nebo spolužáky, protože se tak pisatel naučí zohlednit charakter komunikačního rámce. (Šebesta: 1999) M. Čechová oproti tomu za nejdůležitější považuje výběr tématu, rozhodující je vzbuzení potřeby k tématu se vyjádřit. Jako možnou variantu uvádí, aby si témata cvičných prací mohli žáci sami navrhnout.

### 9.1.1. Formulování tématu

V reálné komunikaci žádné téma nehledáme, je stanoveno podmínkami komunikační situace a na rozdíl od školního vyučování při ní potřeba vyjádřit se vyplývá přirozeně z komunikačního záměru. Ve výuce ale téma, s výjimkou kreativních textových cvičení založených na metodách tvůrčího psaní, zadáváme. Při kolektivním psaní většinou téma vymýšlí učitel a pak znění přizpůsobuje skupině, nebo ho formuluje ve spolupráci se skupinou. Zřetelně formulované téma působí jako prvotní stimul ke psaní. Z. Kožmín poukazuje na důležitost konkrétně zadaného tématu: „*téma by mělo mít inspirační funkci už tím, že bude zajímavě nasměrováno, že naznačí cestu k průzkumu, že překvapí nečekanými možnostmi výhledů na svět, na lidi, na sebe sama*“<sup>46</sup> Předpokladem pro dobré zpracování textu je, že mu pisatel dobře porozumí. Jeho zadání by mělo klást přiměřené nároky na dovednosti

---

<sup>46</sup> Kožmín, Zdeněk. *Tvořivý sloh. Malé traktáty a malé scénáře*. Praha: Victoria Publishing, 1995, s. 12

žáků. Nechceme pisatele vystrašit zdáním příliš velké náročnosti či složitosti a vyvolat tak u něho negativní pocity. Zněním tématu chceme vyvolat pozitivní reakci, protože, je-li pisatel tématem pozitivně motivován, vytvoří text zpravidla lepší. L. Čermák definuje pět kritérií pro vhodně zvolené téma: téma má být 1) aktuální, tj. opírat se o čerstvé dojmy a podněty žáků, 2) přiměřené rozumovým a intelektuálním schopnostem, zkušenostem, prožitkům a zájmům žáků, 3) poutavé, tedy subjektivně zajímavé a přitažlivé, 4) rozmanité, tzn. témata mají být čerpána ze všech oblastí života, a 5) výchovné, především ve smyslu výchovy mravní a estetické. (Čermák:1973, s. 353n.)

Z. Fišer nabízí přehled různých technik, viz *Tabulka č. 1: Techniky vyhledávání témat*, jimiž můžeme téma vyhledávat. Cílem této diplomové práce není podat detailní přehled technik vyhledávání témat, nicméně si jsme vědomi důležitosti volby vhodného tématu, proto považujeme za přínosné a užitečné zmínit alespoň některé z uváděných technik, které by mohly posloužit jako inspirace při jeho zadávání.<sup>47</sup>

**Tabulka č. 1: Techniky vyhledávání témat**

(podle Z. Fišera, upraveno, zkráceno)

<b>anketa</b>	Žáci uspořádají anketu ve třídě. Už samotné sestavování anketních otázek je motivuje k přemýšlení o tématu. Téma práce je formulováno na základě výsledků ankety. Touto technikou posilujeme ztotožnění se s tématem, spoluzodpovědnost za jeho výběr. Žáci se také učí realizovat anketu.
<b>determinanty</b>	Stanovíme soubor formálních nebo motivických prvků, na jejichž základě vystavíme text. Např. vybraná slova, postoj postavy, žánr, úhel vypravěčova pohledu.

<sup>47</sup> podrobněji Fišer, Z. (Brno:2001, s. 41)

<b>hlasování</b>	Žáci napíšíou návrh tématu. Každý krátce obhájí své téma, přesvědčuje ostatní o jeho kvalitách. Rozhoduje se nakonec hlasováním.
<b>meditace</b>	Žáci zavřou oči a čekají na první představu, která se jim vybaví. Společně je zaznamenají na papír. Společně za téma zvolí nejčastější nebo nejzajímavější obraz.
<b>noviny</b>	Žáci vyhledají v novinách pro ně nejzajímavější novinový titulek, který se stane tématem práce.
<b>pozorování mikrosvěta /makrosvěta</b>	Na základě pozorování detailu, vymezeného prostoru nebo místa formulují téma, k němuž je pozorování inspirovalo.
<b>skupinky</b>	Žáci rozdělení do malých skupinek diskutují o volbě tématu, sjednotí se na jednom a to obhájí před třídou. Nakonec vybírají jedno společné.
<b>sny</b>	Žáci navrhnou témata na základě vyprávění o svých snech. Často jsou to zajímavé příběhy plné fantazie. Nakonec se sjednotí na jednom tématu.
<b>zvuky</b>	Žáci naslouchají se zavřenýma očima okolním zvukům. Postřehy zapisují a na jejich základě definují společné téma.

Uváděné techniky slouží jen jako nárys možného směřování při zadávání tématu. Při jeho hledání je možné zapojit všechny smysly, nechat působit pocity a dojmy, emoce. Pisatele tak sebereflexivně naladíme pro vlastní psaní a navíc společným hledáním zvýšíme jeho touhu k tématu se vyjádřit, protože i on sám se určitou měrou na výběru podílel. Nezanedbatelný je také sociální aspekt činnosti, a to díky učení se spolupráci a budování kompromisu.

### 9.1.2. Shromažďování látky

Po formulaci tématu následuje shromažďování veškerých informací, vědomostí a zkušeností, které se pisateli v souvislosti s tématem vybaví. Zdrojem látky je veškeré okolí, internet, četba krásné literatury, učebnice i věcné texty. Žáci se učí samostatně vyhledávat a shromažďovat informace, nejčastěji ale při shromažďování látky využívají vlastní zkušenosti a vědomosti, pak jsou ale znevýhodnění slabší studenti.

V anglicky mluvících zemích je kladen velký důraz na psaní eseje, žáci při psaní využívají velmi detailní návody, jak jednotlivé kroky zvládnout. U nás je takový postup obvyklý v návodných příručkách pro psaní odborných textů, při nácviu neoborných textů se často nevyskytuje. E. Housková se domnívá, že v české praxi by byl tento postup kritizován kvůli přehnanému zdůrazňování formy, přestože se osvědčil jako velká pomoc především pro slabší žáky. Housková také připomíná, že bychom si měli uvědomit širší platnost dovedností získaných v hodinách jazyka a dbát na to, aby je žáci uměli používat i v jiných předmětech a následně v závislosti na druhu komunikační situace také v běžném životě.<sup>48</sup>

V následující tabulce uvádíme některé techniky, které je možné použít při shromažďování látky a při odbourávání psychického bloku k psaní. Techniky vybíráme z knih J. Langana (1995), Z. Fišera (2001) a K. Šebesty (1999). Většina z nich v sobě už implikuje třídění a strukturování látky. Těmito fázemi procesu se izolovaně zabýváme v části 9.1.3 Pořádání látky a 9.1.4 Strukturování látky.

---

<sup>48</sup> Housková, Eva. *Globalizace slohu aneb musíme si pomáhat*. In: Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Olomouc: 2003, s. 26 - 29

**Tabulka č. 2: Techniky shromažďování látky:**

<p><b>Brainstorming</b><sup>49</sup> (Langan, 1995)</p>	<p>Brainstorming je metoda využívající náhlé inspirace, při které je nutné zaznamenat v poměrně krátkém čase co možná nejvíc originálních nápadů a myšlenek. Zadání konkrétního úkolu z této oblasti podle Langanova spočívá v sepsání co největšího počtu zjišťujících otázek k tématu, následně je seřadit a v textu zodpovědět.</p>
<p><b>Freewriting</b> (Langan, 1995)</p>	<p>Tato metodu překládá E. Housková jako volné, asociační psaní, Z. Fišer ji nazývá psaním automatickým. Úkolem je během několika minut napsat vše, co pisatele k tématu napadne. Píše text automaticky bez korigování, tedy bez přestávek, dlouhého přemýšlení nebo kontroly pravopisu. Výsledkem je sběr jazykového materiálu a odbourání strachu z chyby nebo ze špatného zpracování.</p>
<p><b>Making list</b> (Langan, 1995)</p>	<p>Přeloženo jako vytvoření seznamu. Při této činnosti mají žáci za úkol napsat co největší počet položek, surovin k tématu, které následně utřídí podle různých kritérií, z různých úhlů a nakonec je zpracují.</p>
<p><b>Clustering/ řízené asociace</b><sup>50</sup> (Z. Fišer, 2001)</p>	<p>Při této aktivitě jsou vytvářeny diagramy, schémata, clustery. Metoda je vhodná pro studenty s vizuální představivostí, protože jednotlivé položky zakreslují do asociogramů, čímž je znázorněna hierarchie položek i vazby mezi asociacemi. Díky vizualizaci si žáci ujasňují vztahy mezi jednotlivými položkami, zároveň rychle zjistíme stav jejich znalostí,</p>

<sup>49</sup> Techniku brainstormingu vymyslel spolumajitel reklamní agentury Alex Osborn (1939) v Americe. Původně byla určena pro manažery. Jedná se o cílené, podněcované produkování myšlenek, které přinesou nový pohled na problém a umožní jeho optimální řešení. Podrobněji Z. Fišer (2001)

<sup>50</sup> Autorkou techniky je Gabriele L. Ricová. Využila poznatky neurofyziky, psychiatrie a kognitivní psychologie. Nejprve při tvorbě asociativní osnovy pracuje pravá hemisféra a pak při logickém zpracování a třídění zas hemisféra levá. Jedná se o řízené asociace, protože na začátku je stanovený výraz jako výchozí bod, jádro, od něhož se asociace odvíjejí. Když je jedna řada asociací hotova, vracíme se opět k jádru clusteru a postupujeme od začátku, jádro je stimulem pro vznik dalších řetězců asociací. Podrobněji Z. Fišer (2001)

	vědomostí a poznatků o tématu nebo postoji k němu.
<b>Rozhovor ve třídě</b> (K. Šebesta, 1999)	Tato metoda bývá účinná. Společně jsou zapisována dílčí témata, dostatek informací zajistí i slabším žákům stejnou výchozí pozici pro produkci textu. Nutné je žákům ale zdůraznit, že zmíněné informace jsou pouze návodné a orientační, v žádném případě se žáci nesmí cítit tímto okruhem svázáni.
<b>Rozhovor ve skupině nebo ve dvojici</b> (K. Šebesta, 1999)	Jedná se o variantu rozhovoru ve třídě, má ale důvěrnější charakter, takto se nezdráhají projevit i stydlivější žáci. Obvykle nejprve zadáme téma, pak následuje krátké samostatné zamyšlení a pak následuje rozhovor o tématu ve skupině nebo ve dvojici. Žáci dělají krátké poznámky.
<b>Od tématu přes uvedení výrazů</b> (K. Šebesta, 1999)	Jedná se o obdobnou techniku jako je Freewriting, úkolem je napsat co největší počet výrazů, které se vztahují k tématu.

### 9.1.3. Pořádání látky

Protože většina žáků píše nepromyšleně, je po shromáždění látky dobré zabývat se také jejím utříděním. Pořádání látky spočívá v tom, že žáci řadí tematicky blízké jednotky k souvisejícím tematickým okruhům, uvědomují si vztahy mezi nimi. Rozhodují se, které z informací ve svém textu použijí a kterými vlastními zážitky či názory je doplní. Čechová tuto činnost nazývá selekcí tematických prvků.<sup>51</sup> Na konci této fáze by měl mít pisatel předběžnou představu o tom, čím a proč se ve svém budoucím textu konkrétně bude zabývat. Následující strategie třídění látky v tabulce č. 4 uvádíme podle K. Šebesty.<sup>52</sup>

<sup>51</sup> Čechová, M., Styblík, V. Čeština a její vyučování. Praha: SPN, 1998, s. 241

<sup>52</sup> Šebesta, Karel. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum, 1999, s. 102

**Tabulka č. 4: Strategie třídění látky**

(podle K. Šebesty)

<b>naznačení některých kategorií</b>	Naznačíme kategorie, podle nichž je možné látku utřídit.
<b>rolleyplay</b>	Žáci formou dialogu ztvárňují role běžné v životě. Např. při psaní životopisu zadáme role zaměstnavatel a zaměstnanec, při psaní reklamačního dopisu zas prodavač a zákazník, při popisu osoby to může být situace, kdy pohřešujeme kamaráda a musíme dát přesný popis policistovi atd. Při této aktivitě si žáci uvědomí, které náležitosti nesmí v textu opomenout a jak by mohly po sobě následovat a zasazením hry do konkrétní reálné situace si uvědomí funkčnost nácviku psaní takového textu.
<b>dramatizace</b>	Žáci předvádějí dramatizaci svého textu. Díky této aktivitě si uvědomí logický sled informací a skutečností, nutí je příběh správně vystavět, aby obsahoval úvod, zápletku, gradaci, objasnění zápletky a rozuzlení. Posílí snahu vystavět poutavou historku se silnou pointou, která spolužáky zaujme a pobaví nebo dojme. Může jim např. pomoci i vhodně užít detailu nebo vyjádřit atmosféru.
<b>diskuze</b>	Tuto metodu je velmi vhodné použít u úvahových a argumentativních textů. Žáci se učí dodržovat pravidla diskuze, klást dobré otázky. Jsou nuceni o tématu přemýšlet, podporovat svá tvrzení, podkládat je argumenty nebo naopak protichůdná tvrzení vyvracet a uvádět protiargumenty. Musí pohotově reagovat na námitky, zároveň ale jednat slušně a respektovat svého partnera a jemu také naslouchat. Popřípadě přiznat vlastní omyl. Možnou modifikací klasické diskuze, která je vhodná především pro diskusní začátečníky, je rozdělit žáky do skupinek a každé skupince přesně vymezit, jaké nebo čí stanovisko bude v diskuzi hájit. Tato technika žákům poskytne mnoho podnětů pro připravovaný text, uvědomí si problém, může použít argumenty, které při diskuzi obstály, může zohlednit i různé námitky oponentů.

<b>fiktivní dialog se čtenářem</b>	Tuto formu přípravy volíme ve vyšších ročnících. Základním předpokladem je text orientovaný na konkrétního adresáta, k němu se přímo obrací. Vhodné je repliky poznamenávat, pomáhají naznačit další možné směřování textu.
------------------------------------	---

#### 9.1.4. Strukturování látky

Látku jsme v předchozí fázi utřídili, nyní ji zhruba uspořádáme do předběžné struktury, aby si pisatel ujasnil, z čeho při psaní vychází a k čemu chce dospět. Podle Šebesty se nejedná o definitivní osnovu, spíše o sled jednotlivých bodů v nelineárním schématu, s jehož částmi pak může pisatel libovolně podle potřeby hýbat nebo jejich seskupení měnit tak, jak bude v průběhu psaní měnit i kompozici textu. Konečná verze osnovy může vzniknout až po vzniku finální verze textu.<sup>53</sup>

### 9.2. Fáze vlastního psaní

Po absolvování aktivit přípravné fáze, jsou žáci připraveni na samotné psaní. Učitel by měl žákům poskytnout příznivé podmínky k práci a jejich psaní dobře zorganizovat. Důkladnou přípravu na psaní jsme zmínili v předchozí kapitole, důležitou roli hraje také např. stimulující atmosféra ve třídě, stanovení optimálního časového limitu nebo výběr vhodného druhu textu. Učitel volí i sociální formu práce při psaní. Naše školství je tradičně orientováno na individuální styl práce, proto často bývá podceňována jakákoliv skupinová aktivita, skupinové psaní nevyjímaje, přestože by nabízelo mnoho dalších možností jak zatraktivnit produkci textů.

Během celého procesu učitel zdůrazňuje orientaci na výkon nikoliv na produkt. Tím, že se do popředí dostane psaní jako proces, odstraníme u žáků

---

<sup>53</sup> Šebesta, Karel. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum, 1999, s.103



psychické bloky, jako stres ze špatné známky nebo špatného zpracování. Tím, že jsme se důkladně věnovali předešlým fázím přípravy, jsme odstranili také nejistotu z možné absence nápadu, nedostatku informací nebo zkušeností k tématu nebo problém se zpracováním osnovy.<sup>54</sup> Žáci se tak mohou koncentrovat pouze na formulaci obsahu své práce. Tímto způsobem práce posílíme jejich sebedůvěru a motivujeme je k lepším výkonům. Před zahájením psaní je vhodné ve třídě navodit náladu stimulující k psaní, díky níž se pisatel dostane do inspirativního rozpoložení, kdy cítí potřebu o tématu psát a nachází v sobě dostatek energie k tomu, aby mohl psát. Ať už v závislosti na charakteru tématu vzbuzujeme pocity sebereflexivní, polemické nebo až agresivně kritické. Stimulace k psaní souvisí se znalostí tématu, ale jeho znalost sama o sobě ještě neznamena, že psát začneme okamžitě, jakmile se ho dozvíme. Často je potřeba získat ještě jiné stimuly, např. stimulující komunikativní situaci, prostředí nebo interpersonální vztahy.

Učitel by měl vzít v úvahu také různé strategie psaní svých žáků. Objevují se autoři intuitivního typu, kteří pracují asociační metodou, ti píšou první verzi textu velmi rychle a potřebují více času na pozdější úpravy a korektury, nebo autoři píšící pomaleji s rozvahou, kteří píšou text v téměř konečné podobě. Oba tyto typy bychom měli zohlednit při stanovení časového limitu pro napsání práce, tento limit by neměl pisatele stresovat ale úměrně působit na zvýšení jejich výkonu.

---

<sup>54</sup> Rysová, Květa. *Úvod a závěr slohových prací*. ČJL 2001, č. 9-10, s. 235

K. Rysová v této souvislosti podnikla menší průzkum povahy potíží, kterých se nejvíce žáci obávají při psaní slohových prací. Celkem oslovila 58 žáků 6. – 9. tříd ZŠ v Sedlci. Výsledkem bylo zjištění: 35x obava z pravopisu, 18x absence nápadu, 14x problémy s osnovou, 8x nedostatečný rozsah práce. Problémy s pravopisem a chybějícím nápadem byly zastoupeny procentuálně stejně ve všech ročnících, obava z nezvládnutí osnovy nebo rozsahu práce klesala směrem k vyššímu ročníku. Tato skutečnost souvisí zřejmě s rostoucí slohovou vyspělostí.

Ke zpracování zadáváme různé druhy textu, jak píše K. Šebesta,<sup>55</sup> je přirozenější začít s žánry, ve kterých se objevují prvky charakteristické pro mluvený projev a pozvolna se propracováváme k žánrům formálnějším a méně osobním, které se vyznačují neutrální až knižní slovní zásobou, hutnější a propracovanější větnou stavbou i explicitně vyjádřenými vztahy v textu.

Při vlastním psaní žáci zpracovávají své poznámky. Podle naznačené struktury textu ve formě předběžné osnovy rozmýšlí rozvržení do jednotlivých odstavců. Zaměřují se na formulaci myšlenek, upravují je vzhledem k recipientovi. Jak jsme již uvedli v části 8.1

V předchozí části diplomové práce jsme se seznámili s modelem procesuálního psaní, který se stane základem pro naši další práci, ať už pro teoretické propracování jednotlivých fází procesu psaní či část praktickou, v níž se pokusíme tuto koncepci aplikovat a kriticky posoudit její přínos, popřípadě poukázat na nedostatky a úskalí při její realizaci. Abychom předešli nepřesným interpretacím, je nutné nejprve přesně vymezit samotný pojem procesuální přístup.

Vymezení pojmu, procesuálním přístupem k psaní rozumíme práci s několika verzemi textu. Je užitečné žákům vysvětlit význam jednotlivých verzí textu, upozornit je na to, že se text postupně vyvíjí, že ho postupně zdokonalují a dotvářejí. Po dopsání verze textu následuje kritická fáze procesu.

### 9.3. Kritická fáze

Kritická fáze následuje po dokončení každé verze textu, dochází v ní ke kritickému čtení a sběru komentářů. Při posuzování textu postupujeme od vyšších jazykových rovin k nižším. „*Pozornost se zaměřuje na stylovou*

---

<sup>55</sup> Šebesta, Karel. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum, 1999, s.

*oblast, organizaci textu jako diskurzu, na lexikální specifika textu.*“<sup>56</sup> Autor shromážděné komentáře bere v úvahu při následném zdokonalování, tedy práci na další verzi textu.

Komentátorem nemusí být jen učitel, je velmi výhodné do posuzování a opravování textu zapojit i samotné žáky. Pro učitele bývají opravy písemných prací náročné, bohužel ale zlepšení v úrovni projevů tomuto úsilí zdaleka neodpovídá. Učitel podrobně analyzuje text, vyznačí nedostatky, stráví nad textem řádově hodinu času, přijde žák, letmo shlédne poznámky, opraví chybné výrazy a poslechne si nejlepší práce a celá záležitost pro něho končí, komentářům věnuje tedy podstatně méně času než učitel. Pokud ale část aktivit na žáky přesuneme, podpoříme jejich vzájemnou spolupráci i získávání zkušeností s analýzou textu. Pokusíme se navrhnout několik strategií shromažďování komentářů, jejichž pomocí bychom chtěli zefektivnit působení zpětné vazby a přispět také k její větší srozumitelnosti pro žáky.

Jmenujme nejprve několik zásad, které by komentátor měl při posuzování textu dodržovat. Základním předpokladem pro to, aby žák mohl nedostatek odstranit, je komentář formulovaný srozumitelně, jednoznačně a jasně tak, aby mu porozuměl. Proto by podle Škodové měly komentáře korespondovat se skutečnou žákovou schopností komentáři porozumět, tedy s tzv. flexibilním standartem.<sup>57</sup> Škodová dále uvádí, že je dobré komentáře formulovat ve větách, protože od žáků vyžadujeme také komunikaci v souvislých větách. „*Učitel by se měl vyhnout kryptickému jazyku, žargonu a symbolům, mnohem efektivnější jsou reakce ve formě otázek a*

---

<sup>56</sup> Škodová, Svatava. *Hodnocení písemných projevů žáků základních škol*. In: Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Olomouc: 2004 (viz obr. 2: Model procesuálního přístupu)

<sup>57</sup> Pojem byl vysvětlen v úvodní teoretické části DP 2.2.3 Flexibilní standart, s. 21

*oznamovacích vět (statements).*“<sup>58</sup> Tedy nepoužívat systém symbolů, jak to naopak doporučuje M. Čechová (1998, s. 159).

Komentátor by v žádném případě neměl prosazovat vlastní interpretace tématu do posuzovaného textu. Nutné je respektovat individualitu pisatele, aby nezískal dojem, že zárukou úspěchu je vytvořit text, který parafrázuje učitelovy názory, že jeho pojetí a zpracování textu není podstatné a ani žádoucí. Původní záměr by tedy neodpovídal konečné verzi textu a produkce by ztratila svůj význam.

Poslední zásadou komentářů by měla být rovnováha v kritizování negativ a uznávání kladů projevu. V českých školách se tradičně orientujeme spíše na hodnocení nedostatků textu, než abychom oceňovali kvality práce a chválili výkon pisatele, a tím využívali mechanismů pozitivní motivace.

Měli bychom také zmínit, že vyšší efektivitu přinášejí komentáře mluvené nad psanými, což pramení z přirozené nadřazenosti orální reakce, a komentáře individuální nad kolektivními, neboť ty reflektují individuální potřeby pisatele i textu. U mluvených komentářů je možnost okamžité zpětné vazby, takže nehrozí chybná interpretace, na rozdíl od psaných komentářů jsou ty mluvené osobnější a umožňují okamžitou reakci, ať už souhlasit či odporovat, popřípadě přesně upřesnit, co bylo záměrem. Seznámili jsme se se zásadami komentování i s náležitostmi správné formulace komentáře, v následujícím textu se tedy zaměříme na povahu komentářů k jednotlivým verzím projevu.

---

<sup>58</sup> Škodová, Svatava. *Hodnocení písemných projevů žáků základních škol*. In: Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Olomouc: 2004

### 9.3.1. Komentáře k 1. Verzi textu

Podle modelu S. Škodové rozlišujeme komentáře k první a druhé verzi textu. Při komentování první verze se zásadně zaměřujeme na obsahovou a kompoziční stránku práce, opravovat jiné nedostatky je zcela zbytečné, text bude procházet mnohými úpravami, změnami ve formulaci. Cílem této fáze je především to, aby si žáci ujasnili obsahovou stránku projevu a rétorickou strukturu. Při posuzování textu v této fázi ho je dobré předčítat, podpoříme tak orientaci na obsah sdělení. Posluchač se totiž víc zaměřuje na kompozici, logickou posloupnost rozvíjení tématu, než aby se nechal rozptylovat nedostatky v nižších jazykových rovinách.

### 9.3.2. Komentáře k 2. Verzi textu

V této etapě posuzování textu se zaměřujeme především na nedostatky nižších jazykových rovin, protože tematické i kompoziční nedostatky jsme komentovali už v předchozím kritickém čtení. Před zahájením sběru komentářů bychom měli stanovit konkrétní kategorie nedostatků, které budou v textu zdokonalovány buď učitelem, spolužáky nebo samotnými pisateli. Přínosnější je, když nedostatky v textu vyhledávají a opravují spolužáci nebo autor, protože aktivní jsou sami žáci. Při posuzování si uvědomují, jakých chyb se můžeme dopouštět a v čem konkrétně chybují oni.

Shodujeme se s názorem mj. S. Škodové (2004) a K. Šebesty (1999), že učitelovy opravy by měly být „*selektivní a v zásadě pozitivní*.“<sup>59</sup> Selektivnost znamená, že v textu nejsou opravovány všechny nedostatky, protože při výuce psaní často není možné dovést text do zcela ideální

---

<sup>59</sup> Škodová, Svatava. *Hodnocení písemných projevů žáků základních škol*. In: Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Olomouc: 2004

podoby. Učitel stanoví určitý počet priorit, jimž se budou tentokrát v textu věnovat, které budou v textu zlepšovány. Vysvětlí žákům principiálně, jak má vypadat ideální stav, vysvětlí, v čem spočívají typické nedostatky. S. Škodová navrhuje koncentrovat se na užší výběr jevů, které budou v textu zdokonalovány a přejímá Hedricksonovu klasifikaci tří skupin jevů (1980), které mají být v textu opraveny. První skupinu tvoří jevy, které znemožňují komunikaci, druhou tvoří nedostatky, které mají vysoce stigmatizující účinek na recipienta a třetí skupina je tvořena jevy frekventovanými.<sup>60</sup> Přihlédnout je nutné k individuální úrovni pisatele. Frekventované nedostatky učitel vysvětlí před celou třídou. Selektivní oprava dává žákovi lepší šanci zapamatovat si chyby a poučit se z nich. Pozitivnost opravy spočívá v tom, že v závěru hodnocení textu připojíme i pozitivně laděný shrnující komentář.

Oproti tomu M. Čechová zastává názor, že je vhodné vždy opravovat všechny nedostatky, protože při opravě si žák zafixuje správné řešení. Autorka to zdůvodňuje tím, že v běžné komunikaci se neprobraným výrazům také nevyhýbáme. Dobré je proto nedostatek opravit a podat příležitostné poučení, protože to ulehčí práci při pozdějším výkladu jevu. Pro nadanější žáky je to příležitost pro nové podněty. Navíc má být tímto způsobem plněna i výchovná funkce naučit žáky přijímat kritiku, poučit se z nedostatků, vychovávat je k vytrvalosti a práci dokončit. Čechová tedy píše, že pokud bychom nedostatek nechali bez opravy, žák by se mohl domnívat, že se o žádný nedostatek nejedná, a přijmout chybnou formu za normu, proto mu musíme poskytnout dostatečnou zpětnou vazbu a zároveň prostor pro žákovu autoregulaci. (Čechová:1998, s. 157) S tímto názorem se neztotožňujeme. Domníváme se, že tradiční použití červeného inkoustu působí zvláště u slabších žáků demotivujícím účinkem, tedy zcela opačně právě u těch žáků, u kterých o zlepšení usilujeme nejvíce. Šebesta

---

<sup>60</sup> Škodová, Svatava. *Hodnocení písemných projevů žáků základních škol*. In: Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Olomouc:

upozorňuje na fakt, že v případě zvýraznění velkého množství chyb je žák není schopen zaznamenat a poučit se z nich. Shodujeme se s jeho názorem, že komplexní oprava chyb má své místo pouze v kontrolních písemných pracích. (Šebesta: 1999, s. 108)

### 9.3.3. Strategie získávání komentářů

V předchozím textu jsme vysvětlili, v čem spočívá význam komentářů k textu, jaký mají mít charakter i na co bychom se měli zaměřovat. Ještě jsme se ale nezmínili, jakou formou bychom měli tyto komentáře získávat. V následujícím textu proto uvádíme příklady některých strategií, jak při zdokonalování textu postupovat. Pokud bychom při jejich zavádění narazili na žakovu neochotu posuzovat text nebo by měl potíže s přijímáním kritiky, radí mj. K. Šebesta pracovat nejprve s texty, které byly napsané kolektivně, nebo kolektivně probíhala alespoň jejich příprava. Neboť kritika skupinové práce se lépe snáší, k individuálnímu posuzování přejdeme postupně. Jako vhodný mezistupeň Šebesta uvádí variantu, kdy úkol spočívá spolužákova textu podle speciálního zadání. (Šebesta: 1999, s. 107n)

**Tabulka č. 5: Strategie získávání komentářů**

<b>rozhovor s učitelem</b>	Učitel hovoří se žákem, klade mu návodné otázky, jimiž ho nenásilně upozorňuje, na která problematická nebo nejasná místa textu by se měl zaměřit. Důležité je, že aktivně pracuje sám pisatel, učitel vysílá pouze prvotní impuls k zlepšení a rozvinutí formulací projevu.
<b>konference</b> (Carnicelli:1980)	Konferenční metoda je velmi užitečná. Carnicelli ji charakterizuje jako <i>„kombinaci procesuálního přístupu a racionálního stanovení priorit“</i> <sup>61</sup> . Žáci se učí samostatně pracovat a využíváme zde mluvených

2004

<sup>61</sup> Carnicelli, A. Thomas . *The writing conference: A one-to-one conversation*. In: Eight approaches to teaching composition, ed. T.R. Donova and B.W. McClelland. Urbana, III.:National Council of Teachers of English:1980

	<p>komentářů, využíváme jejich vyšší efektivitu. Zvolit můžeme formu ve skupině nebo v páru. Učitel zaujímá roli průvodce a poradce, také záleží na něm, jaký čas věnuje této metodě, jestli zařadí jedno sezení uprostřed psaní nebo po každé verzi textu. Žáci se spolu učí spolupracovat, diskutují spolu o svých textech, učí se argumentovat. Učí se přijímat kritiku od spolužáka, nebrat ji osobně, a naopak spolužákův text posuzovat a kritizovat. Tady se naučí zásady správné kritiky, např. že se kritika zahajuje pozitivním úvodem, že kritizujeme jen skutečnosti relevantní pro kritizovaný objekt nebo jaké je vhodné volit výrazy, abychom autora posuzovaného textu neurazili.</p>
<p><b>workshop</b> (Škodová, 2004)</p>	<p>Žáci jsou rozděleni do menších skupinek, časová dotace je asi 20 minut. Členové skupinky si mezi sebou vymění první verzi textu. Učitel jim rozdává listy otázek nebo formuláře, kde jsou okruhy otázek, které se zaměřují na analýzu textu. Žák postupně jak zodpovídá otázky, analyzuje text. Pokud jsou žáci navyklí na tento způsob práce a už v textu umí lokalizovat nedostatky a ocenit kvality, můžeme od sestavování otázek upustit. Varianta pro práci s druhou verzí textu je následující, žák podtrhne chybu a na okraj napíše komentář popisující typ chyby, na konci textu napíše shrnující ohodnocení, ve kterém charakterizují povahu chyb a doplní pozitivně laděný komentář. Opět pro žáky začínající pracovat tímto způsobem, můžeme napsat seznam možných typů chyb a možných kvalit textu, aby se naučili pracovat s textem. Vzorový formulář otázek a seznam chyb a kvalit uvádíme v příloze č.</p>
<p><b>dotazník</b> (Škodová, 2004)</p>	<p>Ryze písemným způsobem mohou žáci komentovat spolužákův text vyplňováním dotazníku. Taková analýza je také anonymní, což může někdy působit pozitivně, ale větší efekt přináší posuzování, při kterém je komentátor známý.</p>
<p><b>Autokorektura na základě seznamu nebo bez něho</b></p>	<p>Na přepracovávání vlastního textu se různou měrou podílí i pisatel. Protože je pro psaní textů v budoucím životě schopnost autokorektury textu velmi potřebná, soustavně pracujeme na její zdokonalování, s rostoucím věkem zvětšujeme její podíl při zdokonalování textu. Učitel může vypracovat soupis jevů, na které by se měli</p>



	žáci zaměřit, ve kterých se často chybuje. Ideální je vypracovat na základě zkušenosti s žákovými písemnými projevy individualizované soupisy, které zohledňují konkrétně jeho časté slabiny. Žáci se učí samostatně používat jazykové příručky.
<b>literární soutěž</b>	Za domácí úkol si žáci připraví písemný projev na určité téma. V hodině je pak simulována literární soutěž. Zvoleni jsou tři porotci, kteří hodnotí projev podle tří kritérií - společenské vystupování, úroveň přednesu, jazyková a slohová úroveň projevu. Snížený počet bodů musí porotce zdůvodnit, pojmenovat konkrétní nedostatky, kvůli nimž nedosáhl soutěžící plného počtu bodů. Sama autorka si v praxi ověřila, že se tato aktivita těší u dětí velké oblibě. Navíc při pravidelném zařazování této činnosti do hodin je patrné markantní zlepšení hodnotících i vyjadřovacích schopností dětí.

#### 9.4. Fáze závěrečných úprav textu

V předchozí fázi pisatelé shromažďovali komentáře a vlastní návrhy k textu. Nyní se soustřeďují na promýšlení získaných komentářů, zhodnocují zpětnou vazbu a pracují na zdokonalování textu. Pokud dospějí k názoru, že je projev hotový, přejdou k poslední revizi textu a editaci, pokud ale povaha zjištěných nedostatků vyžaduje větší korekturu, vrátí se opět do fáze psaní jednotlivých verzí a opakují stejný postup, přitom přihlíží k charakteru zjištěných nedostatků a podle něho volí různé strategie získávání dalších komentářů i různou časovou dotaci, kterou bude jednotlivým úkonům věnovat. Pokud zjistí, že se zdokonalovací návrhy nepodařilo do textu zakomponovat nebo jsou z jakéhokoliv důvodu nevyhovující, uchyluje se opět ke kritickému čtení a ostatním aktivitám probíhajícím v kritické fázi.

## 9.5. Realizace textu

V případě, že je autor se svým textem spokojen a usoudí, že je s psaním hotov, následuje realizace textu. Před vznikem finální verze projde text ještě fází posledních úprav a přípravou k publikování. Jak uvádí K. Šebesta, funkčnost psaní podporuje, když text zveřejníme. Můžeme sestavit sborník prací, otisknout práci ve školním časopise, místním zpravodaji nebo ji vyvěsit na školním webu či nástěnce. (Šebesta: 1999, s. 109)

Pro publikování by měl autor zvolit také vhodnou grafickou úpravu textu. Text může přepsat na počítači, může zvolit různé grafické znázornění, může připojit i ilustrace a posílit tak celkový dojem, který má text ve čtenáři vyvolat. Přepis na počítači považujeme jednoznačně za přínosný, díky automatickým opravám textu nebo automatickému zvýrazňování neznámých slov jsou žáci upozorněni na podezřelou formu výrazu, proto hned při psaní pracují na odstranění nedostatku. Přepisování na počítači je pro žáky zábavné, dovoluje i méně zručným autorům vytvořit vizuálně nápadité výtvary. Pomoc představuje pro pisatele s nevzhledným rukopisem, protože kvality jejich textu nesnižuje slabší grafická úprava, a následně i pro čtenáře, kterým usnadňuje čtení. Takový text je také více vztažen na realitu, neboť v dnešní době píšeme jen zanedbatelné množství ručně psaných textů interpersonální komunikace. Vyústěním této poslední fáze je vznik hotového textu, se kterým je autor spokojený a který mu přináší uspokojení z dobře vykonané práce.

Dokončili jsme oddíl diplomové práce, ve kterém jsme se teoreticky zabývali podrobně strukturou procesu psaní. Nejprve jsme zmínili důležité teoretické poznatky, z nichž jsme při strukturaci procesu psaní vycházeli, poté jsme vymezili základní specifika procesuálního přístupu k psaní. Následovala detailní charakteristika jednotlivých složek procesu psaní. Uvedli jsme také některé techniky, které by mohly přispět k lepší organizaci

nácviku psaní na základních školách. V následující kapitole diplomové práce se zmíníme o cvičných metodách při slohovém vyučování, respektive nácviku psaní. Poté bude následovat praktická část diplomové práce, ve které se budeme věnovat aplikaci procesuálního přístupu při výuce ve cvičných třídách na základní škole.

## 10. Přípravná cvičení

Nedílnou součást výuky psaní tvoří přípravná cvičení. Jsou to takové činnosti v hodinách slohu, které samy o sobě neplní žádnou komunikační funkci, ale slouží k cílenému zdokonalování určitých komunikačních a slohových dovedností a schopností, k rozvoji tvořivosti nebo jen k prohlubování vztahu k jazyku a radosti ze psaní. To, jak efektivně plní přípravné cvičení svou funkci, ovlivňuje učitel. Rozhoduje o výběru typu cvičení, o rozsahu, jaký mu chce při psaní věnovat, o místě, na kterém ho v procesu použije, a řídí jeho vypracování. Pro dobrou integraci těchto cvičení musí učitel respektovat několik zásad: 1. Učitel musí zvolit obtížnost adekvátně schopnostem žáků. 2. Dodržuje zásadu postupné náročnosti. Stanovuje strategii, podle níž bude cvičení do vyučování zařazovat. Nahodilost snižuje jejich účinnost. 3. Důležitá je také jasná motivace pro jejich vypracování, neboť „*žáci, kteří jsou si vědomi toho, co pro ně dovednost psát znamená a jaké požadavky na ně proces klad, píšou rádi i jen pro pouhé cvičení.*“<sup>62</sup>

Existuje mnoho druhů těchto cvičení i jejich typologií. Objevují se typy tradičnější i kreativnější. Není cílem této diplomové práce podat detailní typologii přípravných cvičení, jen chceme poukázat na tyto činnosti jako na nedílnou a významnou součást nácviku psaní. Ucelený přehled cvičných metod ve slohové výuce podává např. M. Čechová, která třídí cvičné metody na slohová cvičení nižšího a vyššího typu. Za slohová cvičení nižšího typu označuje opisování a imitování, slohová cvičení vyššího typu jsou tvořena třemi kategoriemi cvičení: 1. propedeutická cvičení, 2. stylizační cvičení a 3. textová cvičení. V rámci jednotlivých kategorií vyčleňuje cvičení konstrukční a korekturní, která pak buď podle způsobu práce dělí např. na cvičení výběrová, doplňovací, substituční, transformační,

---

<sup>62</sup> Šebesta, Karel. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum, 1999, s.105

nebo podle jazykových rovin např. na lexikálněstylyzační, syntaktickostylizační, kompoziční atd.<sup>63</sup>

Existuje mnoho publikací, které podávají přehled velkého množství různých druhů cvičení, s jejich podrobným popisem a návodem, jak je ve výuce aplikovat. Omezíme se pouze na výčet některých titulů, které se touto problematikou podrobně zabývají. Z českých titulů jsou to Fišer Z., *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní* (2001), Čechová, Oliva, Nejedlý, *Hrátky s češtinou* I, II. (1993, 2001), Kožmín Z., *Tvořivý sloh* (1995), Fucimanová M., *Sloh* (1994). Z německých publikací jmenujme *Piš opět správně* (1994, Schreib mal wieder richtig), Rushterholz B., *Text- und Geschichtenwerkstatt* (1994) a z anglických např. Syme Ch., *Exciting Ideas for Frazzled Teachers a Fantastic Ideas for Frenzied Teachers* (1990), Harrison P. & S., *Brain Waves, Writing for Different Purposes* (1992).

---

<sup>63</sup> Čechová, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství, 1998, s. 64

## **11. Procesuální přístup při psaní v praxi**

V tomto oddíle diplomové práce se budeme zabývat realizací procesuálního přístupu při psaní ve zkušebních třídách na základní škole. Projekt se uskuteční ve dvou třídách, v jedné z nich bude výuka vedena obvyklým způsobem práce, ve druhé budeme respektovat zásady procesuálního přístupu, budeme tedy pracovat s několika verzemi textu a pozornost budeme věnovat všem dílčím fázím procesu psaní. Při psaní se zde pokusíme aplikovat některé z technik, které jsme popsali v teoretické části této diplomové práce. V následujících částech diplomové práce nejprve popíšeme zadání a plán projektu, který je zpracován formou metodického manuálu, podle nějž budeme při vyučování postupovat a který může posloužit jako příprava na výuku psaní také pro ostatní učitele. Dále popíšeme průběh realizace a provedeme analýzu žákovských prací. Pozorovat budeme nejen postup při zdokonalování v rámci jednoho textu, ale porovnáním textů z obou tříd se také pokusíme doložit přínosnost a efektivitu procesuálního postupu, případně poukážeme na možná úskalí při realizaci.

### **11.1. Zadání projektu**

Projekt se uskutečnil v devátých ročnících Základní školy v Luži, ve třídách 9. A a 9. B. Důvodem pro výběr této školy je skutečnost, že tu autorka absolvovala svou souvislou pedagogickou praxi, zná tedy klima školy, podmínky práce i žáky. V obou třídách vyučuje předmět Český jazyk a literatura paní Mgr. Věra Pospíšilová. Výuka probíhá převážně podle tradičních metod, v obou třídách je používána učebnice Český jazyk pro 9. ročník základní školy.<sup>64</sup> Žáci obou tříd dosahují obdobných výsledků práce,

---

<sup>64</sup> Styblík, Vlastimil a kol. *Český jazyk pro 9. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN, 2004

úroveň slohových prací bývala v minulosti v celkovém porovnání velmi podobná.

Navrhovaný projekt spočívá v tom, že v jedné třídě bylo psaní vedeno paní učitelkou podle jejích zavedených postupů a v druhé třídě jsme aplikovali při psaní námi navrhovaný postup. Všechny práce byly analyzovány a porovnány. Procesuální přístup byl uplatněn ve třídě 9. B, ve které je 18 žáků. Zcela stejným způsobem, kterým byly slohové práce psány doposud, bylo vyučování vedeno v 9. A, kde je 20 žáků. Pro obě třídy byla závazná témata a způsob zpracování, obojí je zvoleno podle učebnice. Výuka je v těchto třídách vedena podle jednotlivých slohových útvarů, podle harmonogramu je v tomto období opakována úvaha.

V obou třídách byla zdokumentovaná každá verze textu, abychom mohli pozorovat vývoj při jeho úpravách a zdokonalování, od žáků 9. A jsme tedy obdrželi dvě podoby textu, od žáků 9. B verze tři. Na třech verzích textu v tomto případě trváme jen pro účely pozorování, jinak bychom totiž nezaznamenali vývoj mezi verzí první a druhou. Při běžném nácviku na nich netrváme, zdokonalování v druhé kritické fázi můžou žáci provádět přímo do textu, tak se opravený text druhé verze stává zároveň finální verzí, není nutné ho ještě jednou přepisovat. V našem případě jsou některé texty ještě přepsány na počítači, protože autoři chtěli svůj text zveřejnit v upravenější a reprezentativnější podobě.

## 11.2. Manuál pro učitele

Plán projektu jsme zpracovali formou manuálu pro učitele. Je vypracován pro nácvik psaní úvahy v devátých ročnících. Rozpracován je do čtyř vyučovacích jednotek, pro každou z nich jsme vypracovali nejen podrobný popis organizačního zázemí, pomůcek a programu s minutáží, ale i detailní popis aktivit a jejich provádění. Text psaný kurzívou je předpokládaná promluva učitele, text vyznačený v rámečku je text, který je napsán na

tabuli. Doufáme, že se tento manuál stane dobrým pomocníkem při nácviku psaní i ostatním učitelům.

### 1. Vyučovací jednotka:

#### REAKTIVACE ZNALOSTÍ O SLOHOVÉM ÚTVARU

##### Organizační zázemí:

Organizačně není tato vyučovací jednotka komplikovaná, pro její realizaci nepotřebujeme žádné speciální pomůcky. Rozčlenění lavic zůstává klasické, pro větší názornost při práci s textem můžeme použít zpětný projektor, ideálně interaktivní tabuli.

##### Potřeby pro seminář:

- vzorový text „*Jak si představuji svůj budoucí život*“<sup>65</sup> (kopii pro každého žáka)
- učebnice<sup>66</sup>
- zpětný projektor
- vzorový text na folii
- křídly/fixy, tabule

##### Časový harmonogram<sup>67</sup>

Č.	Fáze semináře	Minutáž
1.1	Zahájení vyučovací jednotky	3 minuty
1.2	motivační aktivita – abecedář	6 minut
1.3	reaktivace znalostí o slohovém útvaru, analýza vzorového textu	20 minut
1.4	práce s texty v učebnici	10 minut
1.5	zadání domácího úkolu	2 minuty

<sup>65</sup> Seifertová, Alice. *Tradiční sloh netradičně*. Praha: Blug, s. 125 (viz Příloha č. 1)

<sup>66</sup> Styblík, Vlastimil a kol. *Český jazyk pro 9. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN, 2004

<sup>67</sup> Výše uvedený časový harmonogram se může aktuálně lišit, průběh jednotlivých aktivit ovlivňuje velikost skupiny, znalost jednotlivých činností i aktivita, s jakou budou žáci pracovat.



1.6	kontrola učebního cíle hodiny	2 minuty
1.7	závěr vyučovací jednotky	2 minuty

### 1.1 zahájení vyučovací jednotky

Žáci jsou přivítáni a seznámeni s dlouhodobým plánem, časovým horizontem dokončení prací na textu i s programem této hodiny. Následuje vyřízení organizačních záležitostí.

### 1.2 motivační cvičení - abecedář

Aby se žáci zkoncentrovali a aktivizovali své tvůrčí schopnosti, zařadí učitel na začátku hodiny motivační cvičení. My zvolíme aktivitu abecedář.<sup>68</sup> Tuto aktivitu zařadíme do programu hodiny, abychom žáky blíže poznali, odstranili jejich případný ostych a navodili ve třídě uvolněnou atmosféru, ve které se jim bude dobře a tvořivě pracovat. Úkolem je vymyslet krátkou charakteristiku pisatele, která je složena z adjektiv, jejichž počáteční písmena dohromady tvoří jeho jméno. Žáci pracují individuálně, výsledek předčítají před třídou.

### 1.3 reaktivace znalostí o slohovém útvaru, analýza vzorového textu

Protože výsledným textem bude úvaha, považujeme za nezbytné, zopakovat nejprve všechny náležitosti a typické rysy tohoto slohového útvaru. Pro žáky devátých tříd je tato forma již známá, seznámili se s ní poprvé v osmém ročníku. Předpokládáme tedy, že při práci se vzorovým textem půjde spíše o reaktivaci jejich znalostí.

#### Úvodní motivace:

*Jak jsme se již v úvodu hodiny zmínili, dnes se začneme věnovat novému slovnímu útvaru - úvaze. Nedávno jste se rozhodovali o tom, na jakou střední školu se přihlásíte. Co pro vás bylo při rozhodování důležité? Co*

---

<sup>68</sup> Fišer, Zbyněk. *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001, s.43

*všechno jste při bilancování brali v úvahu? Dostáváte text s názvem „Jak si představuji svůj budoucí život“<sup>69</sup>.*

Text je rozdán žákům, je nahlas přečten. Učitel promítne text na zpětném projektoru a napíše na tabuli následující otázky:

Podle čeho jste poznali, že se jedná o slohový útvar úvaha?  
Proč autorka asi tento text psala? Jaký byl její záměr?  
Povedlo se jí naplnit tento cíl?  
Jaká je struktura textu? Navrhněte osnovu textu.  
Udržuje pisatelka kontakt se čtenářem? Jak?  
Jak hodnotíte tento text? Co se autorce v textu dobře podařilo?  
Jaké jste v textu našli nedostatky?

Žáci pracují ve dvojici se sousedem. Následuje společná evaluace komentářů a připomínek. Pomocí návodných otázek nasměruje učitel žáky k charakteristice tohoto slohového útvaru a jeho náležitostí. Učitel píše zápis na tabuli, žáci ho zapisují do svých sešitů:

### **Úvaha**

#### charakteristika:

Autor se zamýšlí nad problémem, hodnotí ho a hledá obecný závěr. Pisatel vyjadřuje vlastní zkušenosti, osobní názory, postoje se zřetelem k adresátovi, kterého se snaží svými argumenty přesvědčit.

#### typické prostředky:

argumentační, hodnotící a apelační

řečnické otázky

obrazná vyjádření

formulace vyjadřující subjektivní názor: myslím si, domnívám se, jsem toho názoru, odmítám tvrzení ...

---

<sup>69</sup> Seifertová, Alice. *Tradiční sloh netradičně*. Praha: Blug, s. 125 (viz Příloha č. 1)

#### 1.4 práce s texty v učebnici

Následuje práce se vzorovými texty v učebnici.

Při realizaci projektu ve zkušební třídě jsme nuceni akceptovat požadavky paní učitelky, jedním z nich je přečtení textů z dané učebnice a vypracování souvisejících úkolů. Pracovat budeme s úvahou T. G. Masaryka (157/1), básní F. Halase Praze (158/2) a úryvky z dívčích románů S. Rudolfa (160/4). Ve cvičení 3, str. 159 mají žáci vymyslet výstižný nadpis a zodpovědět řečnické otázky v textu. Práce probíhá kolektivně, po přečtení následuje vypracování příslušných úkolů. Po jejich vypracování dospějí žáci k poznání, že úvahový slohový postup se neomezuje pouze na slohový útvar úvahu, ale může být realizován v různých slohových útvarech a v různých funkčních stylech, např. v básni, v krásné literatuře nebo v publicistickém stylu atd.

#### 1.5 zadání domácího úkolu

Každý žák má za úkol najít úvahový text, např. v tisku, na internetu, v krásné literatuře apod.

#### 1.6 kontrola učebního cíle hodiny

Kolektivně jsou zopakovány charakteristické rysy úvahy.

#### 1.7 ukončení hodiny

Učitel se rozloučí se žáky, poděkuje za pozornost, ocení jejich aktivitu a zajímavé nápady při práci v hodině.

<b>2. Vyučovací jednotka:</b>
-------------------------------

### **PSANÍ PRVNÍ VERZE TEXTU**

#### **Organizační zázemí:**

Vyučovací jednotka je organizačně nenáročná, její realizaci nepodmiňují žádné speciální pomůcky. Ponecháno je tradiční postavení lavic.

**Potřeby pro seminář:**

- učebnice<sup>70</sup>
- křídly/fixy, tabule

**Časový harmonogram<sup>71</sup>**

2.1	zahájení vyučovací jednotky	2 minuty
2.2	kontrola domácího úkolu	3 minuty
2.3	úvod do komunikační situace	5 minut
2.4	shromažďování látky	5 minut
2.5	pořádání látky	5 minut
2.6	Samostatné strukturování látky	5 minut
2.7	psaní 1. verze textu	16 minut
2.8	zadání domácího úkolu	2 minuty
2.9	závěr vyučovací jednotky	2 minuty

2.1 zahájení vyučovací jednotky

Učitel přivítá žáky na hodině, vyřeší organizační zázemí hodiny a seznámí žáky s programem této vyučovací jednotky.

2.2 kontrola domácího úkolu

Žáci čtou úryvky z úvahových textů, které našli. Zdůvodňují, proč vybrali tento text a proč se jedná o úvahu.

2.3 úvod do komunikační situace

*„Minulou hodinu jsme se začali zabývat slohovým útvarem úvaha. Četli jsme několik textů, v nichž se různí autoři zamýšleli nad nějakým problémem. V dnešní hodině budete vyjadřovat vlastní názory k jednomu z následujících témat.*

---

<sup>70</sup> Styblík, Vlastimil a kol. *Český jazyk pro 9. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN, 2004

„Proč se děti dostávají do problémů?“  
„Kdyby ženy vládly světu, nebyly by války“  
„Není růže bez trní.“  
„Kam kráčí táta i synek chvátá.“  
„Lavička v parku.“

*Vaším úkolem je k jednomu z témat napsat úvahu, v níž vyjádříte vlastní postoje k problému, názor čtenáři zdůvodníte a své závěry podložíte argumenty a vlastními zkušenostmi. Vaše texty budou sestaveny do sborníku, který vyvěsíme tady ve třídě. Bude k dispozici všem žákům i návštěvníkům škol.“*

#### 2.4 shromažďování látky

„Zamyslete se krátce každý sám nad všemi tématy, poznamenejte si k nim vše, co vás napadne.“ Po krátkém samostatném zamyšlení následuje rozhovor ve dvojici se sousedem a společně revidují své poznámky.

#### 2.5 pořádání látky

Společná diskuze ve třídě. Žáci vyjadřují své postřehy k tématům, podkládají je příklady, zkušenostmi nebo proti nim naopak argumentují. Učitel všechny návrhy zapisuje na tabuli, vhodné je vizualizovat vztahy mezi jednotlivými položkami, např. metodou clusteringu či jinými, viz. 9.1.3 Pořádání látky.

#### 2.6 Samostatné strukturování látky.

Každý z žáků si vybere jedno z témat, sestaví předběžné nelineární schéma, tedy předběžný sled tematických složek, o kterých v textu bude psát, poté zahájí vlastní psaní.

---

<sup>71</sup> Výše uvedený časový harmonogram se může aktuálně lišit, průběh jednotlivých aktivit ovlivňuje velikost skupiny, znalost jednotlivých činností i aktivita, s jakou budou žáci pracovat.

### 2.7 psaní 1. verze textu

Žáci při psaní první verze pracují se svými poznámkami, formulují myšlenky, vytvářejí první organizaci textu.

### 2.8 zadání domácího úkolu

Za domácí úkol mají žáci dokončit první verzi textu.

### 2.9 závěr vyučovací jednotky

Učitel přeruší psaní žáků, ukončí hodinu a rozloučí se s nimi. Zhodnotí jejich práci v hodině, ocení zajímavé připomínky a postřehy.

## **3. vyučovací jednotka:**

### **ZDOKONALOVÁNÍ 1. VERZE, PRÁCE NA 2. VERZI**

#### **Organizační zázemí:**

Organizačně je vyučovací jednotka nenáročná, její realizace nevyžaduje žádné speciální pomůcky. Lavice jsou rozestaveny pro skupinovou práci.

#### **Potřeby pro seminář:**

- pracovní list „Analýza textu“ (kopie pro každého žáka)

#### **Časový harmonogram<sup>72</sup>**

3.1	zahájení vyučovací jednotky	3 minuty
3.2	shromáždění komentářů k 1. verzi textu	26 minut
3.3	zhodnocení zpětné vazby – práce na 2. verzi textu	10 minut
3.4	zadání domácího úkolu	3 minuty
3.5	závěr vyučovací jednotky	3 minuty

### 3.1 zahájení vyučovací jednotky

Učitel se pozdraví s žáky, přivítá je na hodině a seznámí je s programem následující vyučovací jednotky. Učitel zajistí organizační zázemí hodiny. Kvůli časové náročnosti následujících aktivit a jejich předpokládané náročnosti v této hodině nezařadíme žádnou motivační aktivitu a přejdeme hned ke skupinové práci.

### 3.2 shromažďování komentářů k 1. verzi textu

Žáci jsou rozděleni do skupin po třech. Každý z žáků dostane jeden papír „Analýza textu“. Nejprve jsou přečteny a vysvětleny všechny otázky z formuláře. Shromažďování komentářů spočívá v tom, že autor předčítá text spolužákům ve skupince, ti text posuzují z různých hledisek. Postupují podle otázek ve formuláři. Abychom u žáků odstranili případné zábrany a negativní pocity při posuzování textu nebo při přijímání kritiky, je nutné, aby učitel před zahájením samotné činnosti i během ní zdůrazňoval, že kritikou textu spolužáci pomůžou autorovi text zdokonalit, čímž přispějí k pisatelovu úspěchu i lepší kvalitě textu. Posuzování textu formou poslechu je zvoleno záměrně, neboť se posluchači soustředí na obsahovou, tematickou a kompoziční stránku textu, nikoliv na nedostatky v nižších jazykových rovinách, které zůstávají v této etapě psaní prozatím irelevantní. Text bude dál přepracováván, část slovní zásoby i syntaktických struktur bude tedy pravděpodobně obměněna. Po celou dobu aktivity učitel řídí a kontroluje skupinovou práci, zodpovídá dotazy, napomáhá s formulací komentářů.

### 3.3 zhodnocení zpětné vazby – práce na 2. verzi textu

Na základě získaných komentářů zdokonalují žáci samostatně text. Případné další kritické čtení textu provádí pisatelé samostatně. Učitel sleduje jejich práci, napomáhá s odstraňováním nedostatků.

---

<sup>72</sup> Výše uvedený časový harmonogram se může aktuálně lišit, průběh jednotlivých aktivit ovlivňuje velikost skupiny, znalost jednotlivých činností i aktivita, s jakou budou žáci

### 3.4 zadání domácího úkolu

Žáci mají doma dokončit zpracování komentářů.

### 3.5 ukončení vyučovací jednotky

Učitel dá pokyn k ukončení práce s texty, zhodnotí činnost žáků v hodině i dosavadní průběh psaní.

## 4. vyučovací jednotka

### FINÁLNÍ VERZE TEXTU

#### Organizační zázemí

Vyučovací jednotka nevyžaduje žádné speciální organizační zázemí ani speciální pomůcky. Lavice jsou rozestaveny pro skupinovou práci.

#### Potřeby pro seminář:

- pracovní list „Vylepšete následující věty“
- křídly/fixy, tabule
- Pravidla českého pravopisu (jeden výtisk do dvojice)

#### Časový harmonogram<sup>73</sup>

4.1	zahájení vyučovací jednotky	3 minuty
4.2	motivace - stylizační cvičení	8 minut
4.3	kritická fáze - práce s 2. verzí textu	10 minut
4.4	zhodnocení zpětné vazby – finální verze textu	10 minut
4.5	produkce textů	10 minut
4.6	zadání domácího úkolu	2 minuty

---

pracovat.

<sup>73</sup> Výše uvedený časový harmonogram se může aktuálně lišit, průběh jednotlivých aktivit ovlivňuje velikost skupiny, znalost jednotlivých činností i aktivita, s jakou budou žáci pracovat.



4.7	Závěr vyučovací jednotky	2 minuty
-----	--------------------------	----------

#### 4.1 zahájení vyučovací jednotky

Učitel zahájí hodinu, seznámí žáky s programem této vyučovací jednotky a zajistí organizační stránku hodiny.

#### 4.2 motivace - stylizační cvičení

Žáci pracují ve skupinách po čtyřech. Všichni obdrží pracovní list „Vylepšete následující věty.“ Každá ze skupin má za úkol vylepšit určité věty (např. skupina č. 1 opravuje úkoly 1-5, skupina č. 2 věty 6 – 10 atd.). Učitel a žáci spolu sestavují na tabuli typologii nedostatků, podle níž budou žáci později pracovat:

#### **Typy nedostatků:**

##### tematické - nesouvisí s tématem

nejasný vztah k tématu

##### kompoziční – přeskakování

nelogický, nepřehledný sled

špatná organizace do odstavců

nemá úvod/závěr

##### syntaktické – chybná interpunkce

syntaktické chyby (špatná vazba slovesa, neshoda podmětu s přísudkem)

chybný poměr mezi větami

##### tvaroslovné – špatný čas

chybná deklinace, konjugace

##### stylizační - nevhodný výraz

opakování téhož výrazu

rysy mluvenosti

jednoduchá/složitá stavba věty

věty nenavazují

#### 4.3 kritická fáze - práce s 2. verzí textu

Žáci pracují ve dvojici. Vzájemně si čtou texty a označují nedostatky, poukazují na nesrozumitelná místa atd. Při čtení se postupně zaměřují na jednotlivé typy nedostatků, pracují podle přehledu, který byl vypracován společně na tabuli. Při práci mohou využívat Pravidla českého pravopisu. Učitel řídí skupinovou práci, konzultuje nápravy nedostatků, navrhuje řešení ke správnému řešení.

#### 4.4 zhodnocení zpětné vazby – finální verze textu

Žáci dokončili označování nedostatků v partnerově textu i diskuzi o úpravách. Nyní na základě získaných komentářů vylepšují vlastní text do finální podoby. Učitel je před ukončením této aktivity vyzve k závěrečnému kritickému čtení.

#### 4.5 prezentace textů

Následuje prezentace textů. Autoři, kteří chtějí, předčítají třídě své texty. Po přečtení textu požádá učitel o jeho krátké zhodnocení ostatními spolužáky. Učitel vyžaduje vždy hodnocení, které obsahuje nejen pojmenování negativ textu, ale i vyzdvižení jeho kvalit, působivých pasáží, výběru zajímavé slovní zásoby, případně použití obrazných pojmenování či jiných osobitých rysů textu.

#### 4.6 zadání domácího úkolu

Před skončením vyučovací jednotky učitel žákům připomene, že texty budou sestaveny do sborníku, proto je autoři přepracují do podoby, ve které je budou chtít publikovat, např. přepsat na počítači nebo doplnit o ilustrace atd.

#### 4.7 závěr vyučovací jednotky

Učitel požádá žáky o krátké zhodnocení průběhu psaní textu, která aktivita pro ně byla nejtěžší, nejpřínosnější, nejzábavnější, nejnudnější atd., jaké mají výhrady, případně jaké zlepšovací návrhy by zařadily.

Učitel ukončí hodinu, zhodnotí činnost žáků v hodině i celkový průběh psaní. Rozloučí se s žáky a poděkuje jim za aktivní spolupráci.

### 11.3. popis realizace

Projekt probíhal od 7. – 28. 3. 2007 v devátých ročnících na Základní škole v Luži. Realizován byl ve čtyřech vyučovacích jednotkách, vždy v hodině slohové výchovy ve středu třetí vyučovací hodinu od 9:40 – 10:25. Je nutné podotknout, že konečná podoba projektu je výsledkem kompromisu, některé parametry byly pevně dány a byly podmínkou pro povolení realizace na Základní škole v Luži.

První vyučovací jednotku (7. 3. 2007) bylo nutné věnovat opakování náležitostí slohového útvaru. Hodinu jsme zahájili motivačním cvičením. Abychom odstranili počáteční ostych, trochu se vzájemně poznali a žáky příjemně naladili, zvolili jsme aktivitu abecedář<sup>74</sup>. Žáci vytvářeli vlastní charakteristiku, hledali trefná adjektiva, jejichž počáteční písmena dohromady tvořila autorovo jméno. Aktivita účel splnila, přispěla k uvolněnější atmosféře. Žáci pracovali celkem nápaditě. Příklady realizace: *Ahoj, já jsem jemná, alergická, normální, aktivní Jana. A jací jste vy? - Jmenuju se KAREL, K jako Krásný, A jako Ambiciózní, R jako Rychlý, E jako Elegantní, L jako Lehkovážný. Jsem Milý, Inteligentní, CHlapský, Akční, Líný MICHAL. Jsem Líná, Uhrančivá, Cílevědomá, Introvertní, Energická LUCIE. Já jsem Pitomý, Aktivní, Tvrdohlavý, Rychlý, Inteligentní, Krásný PATRIK.*

Následovala reaktivace znalostí o slohovém útvaru úvaha. Na základě práce se vzorovým textem „Jak si představuju svůj budoucí život“<sup>75</sup> žáci ve dvojici analyzovali text a zodpovídali otázky, které učitel napsal na tabuli

---

<sup>74</sup> Fišer, Zbyněk. *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001, s. 57

(viz. 11.2 Manuál pro učitele). Odpovědi byly kolektivně diskutovány. Následovalo shrnutí charakteristických znaků úvahy, analýza textu z hlediska tematické a kompoziční výstavby, stanovení pravděpodobného adresáta a vyhledávání variantních formulací pro vyjádření vlastního názoru. Žáci nebyli v rozebírání textu příliš zběhlí, práce s textem jim činila potíže. Důležité informace jsme zapsali do sešitu. V další fázi hodiny jsme pracovali se vzorovými texty v učebnici, postupovali jsme podle instrukcí k textu a plnili jsme příslušné úkoly. Analyzovali jsme úvahu T. G. Masaryka o výchově dětí a důležitosti rodiny. Žáci nejprve ve dvojici formulovali nejdůležitější myšlenky textu a hledali použité argumentační i apelační prostředky, poté se sami vyjadřovali k problému rodiny a dětí. Všichni se shodli na názoru, že vliv rodiny na vývoj a výchovu dítěte je zásadní a že je velmi důležité, aby se děti setkávaly se správnými vzory chování. Ačkoliv jsou Masarykovy úvahy velmi zajímavé, jsou psány starším a složitým jazykem, a proto byly žákům hůře srozumitelné. Jako další vzorový text je v učebnici prezentována báseň F. Halase Praze. Báseň byla přednesena, popsána společenská situace, ve které vznikla, byl parafrázován její obsah a za základní určen úvahový slohový postup. Následovalo vyhledávání básnických prostředků použitých v básni a stanovení účinku, který ve čtenáři vzbuzují. Podle plánu měly být v této hodině prezentovány všechny texty uvedené v učebnici s vypracováním příslušných úkolů. Práce se vzorovým textem i následná analýza textů v učebnici byla ale časově náročnější, než jsme očekávali, proto za domácí úkol bylo zadáno přečtení zbývajících textů a samostatné vypracování zbývajících úkolů, nikoliv vyhledání úvahového textu v různých médiích, jak jsme stanovili při plánování v metodickém manuálu. Žáci měli tedy vymyslet výstižný nadpis k textu (159/3), nad úryvky z dívčích románů S. Rudolfa se měli zamyslet, proč tuto literaturu čtou pouze dívky. Jako poslední část domácího úkolu si měli žáci přečíst studentovu báseň, v níž měli najít výrazy vyjadřující nadsázku a odhadnout aktuální rozpoložení pisatele. Poté, co jsme žákům

---

<sup>75</sup> Seifertová, Alice. *Tradiční sloh netradičně*. Praha: Blug, s. 125 (viz Příloha č. 1)

vysvětlili, v čem spočívají jejich úkoly, jsme ocenili jejich práci při hodině – vtipné charakteristiky i aktivní práci při analýze všech textů. Nakonec jsme naznačili program příští vyučovací jednotky a hodinu ukončili.

Druhou vyučovací jednotku (14. 3. 2007) jsme po vyřízení organizačních záležitostí zahájili rozhovorem o textech v učebnici, které si žáci měli za domácí úkol přečíst a vypracovat k nim příslušné úkoly. Žáci nejprve říkali své návrhy nadpisu pro cv. 3, str. 159, mj. se objevovaly návrhy *Návrat domů z hospody*, *Návrat opilého otce*, *Jeho otec alkoholik*, *Trapné setkání*. Žáci se shodli na tom, že takové chování je od dospělého člověka vůči dítěti nezodpovědné a špatné. Jako nejčastější důvody, proč čtou romantické romány většinou pouze dívky, uváděli žáci např.: *Protože dívky jsou romantičtější než chlapci a dospívají dříve. Většinou se zde objevuje hlavní hrdinka, která se nešťastně zamiluje a po různých peripetiích je její láska opětovaná. Hrdinka bývá často nepochopená a nešťastná, dívky se s jejím osudem lehce ztotožní, chlapci nikoliv. Protože S. Rudolf píše čtivě a poutavě*. V odpovědích na poslední část domácího úkolu se žáci shodovali, že autorem je student, který se se strachem vrací domů, protože nese špatné vysvědčení a přemýšlí, co se bude asi doma dít. Žáci dobře vysvětlili použití nadsázky.

Následovalo uvedení do komunikační situace pro psaní textu. Úkolem bylo zamyslet se nad tématem a vyjádřit k němu vlastní názor, který pisatel podloží poznatky a vlastními zkušenostmi. Témata byla stanovena podle knihy, adresáty byli určeni především spolužáci a návštěvníci školy, texty budou svázány do sborníku prací, který bude vyvěšen ve třídě. Žákovské písemné práce tu zveřejňovány nebývají, paní učitelka při opravě označí zdařilou pasáž textu a tu pak pisatel v hodině oprav předčítá třídě. Po seznámení s tématy podle zadání v učebnici se všichni zamysleli nad každým tématem a pak společně se sousedem zaznamenávali vše, co je k tématu napadlo. Třídění látky pak probíhalo společně s celou třídou, žáci

psali na tabuli poznámky, které podle jejich názoru souvisejí s tématem. Svůj výběr zdůvodňovali, naznačovali vztahy a souvislosti mezi hesly. Diskuze o příčinách i důsledcích problému činila žákům potíže, zaměřovali se většinou pouze na úzký tematický okruh, bylo nutné je k projevu povzbuzovat a usměrňovat návodnými otázkami. Následovalo krátké samostatné zamyšlení nad tím, ke kterému tématu se chce pisatel vyjádřit a rozmýšlení předběžně struktury textu, poté zahájili psaní, samostatně pracovali na první verzi textu.

Jak jsme zmiňovali, museli jsme zvolit témata, která k tomuto slohovému útvaru nabízí učebnice. V následující tabulce podáváme přehled o poměru zastoupení jednotlivých témat v obou třídách z celkových 38 prací.

**Tabulka 6: Zastoupení jednotlivých témat**

Téma	Počet zpracování
Proč se děti dostávají do problémů?	25
Není růže bez trní	4
Kdyby ženy vládly světu, nebyly by války.	3
Neříkej hop, dokud jsi nepřeskočil.	3
Kam chodí táta, tam i synek chvátá.	3
Lavička v parku	0

Jak je z tabulky patrné, nejvyšší zájem žáci projeví o téma, které se jich bezprostředně týká, je pro ně aktuální a konkrétní. Naopak úsloví si žáci často nevybírali, přestože M. Čechová uvádí, že se s frazémy „*počítá jako s výraznými a významnými komunikačními prostředky i jako s tématy slohových prací. Tato témata studenti většinu rádi přijímají.*“<sup>76</sup> Domníváme se, že nižší zájem o témata formulovaná frazémy byl v tomto případě způsoben jejich širším významem a žáci necítili potřebu se k nim vyjádřit. Na konci hodiny byli žáci více či méně hotovi s první verzí textu, koncepty

<sup>76</sup> Čechová, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství, 1998, s. 64

jsme od nich vybrali a okopírovali je, abychom pro pozdější srovnání zaznamenali první podobu textu (viz. Přílohy: 1. verze textů) Žáci pak mohli dopracovávat text doma. V této vyučovací jednotce pracovali žáci uspokojivě, domácí úkoly byly zpracovány dobře, pouze při shromažďování a pořádání látky jsme se museli zapojit aktivněji, než jsme předpokládali, neboť se žáci zaměřili pouze na úzký okruh dílčích témat a hůře argumentovali při jejich následném diskutování. Při psaní textu pak postupovali podle instrukcí. Nesetkali jsme se ani s jedním případem, že by žák začal psát text k více tématům a teprve pak by se rozhodl, o kterém z nich bude psát celý text, což považujeme za důsledek důkladné příprave ve fázi shromažďování a pořádání látky. Naproti tomu ve druhé skupině, třídě 9. A, se tyto případy několikrát objevily.

Ve třetí vyučovací jednotce (21. 3. 2007) jsme věnovali vypracování druhé verze textu. Po zahájení hodiny jsme přistoupili ke shromažďování komentářů k první verzi textu. Žáci vytvořili tříčlenné skupinky, každý z nich obdržel jeden pracovní list Analýza textu,<sup>77</sup> otázky v něm jsme společně přečetli a pro ilustraci jsme analyzovali jeden z textů. Ve skupině pak vždy dva žáci posuzovali text třetího z nich. Protože tento způsob práce s textem byl pro žáky méně obvyklý, byla pro ně tato analýza obtížná. Nesnadným se zpočátku také ukázalo kritizování spolužákova textu, později už práce probíhala dobře. I zde se projevila obtížnost zlepšování tematické a kompoziční stránky textu. Tyto dovednosti je nutné trénovat dlouhodobě, proto aktivita přinesla spíše pozitivní subjektivní dojmy pisatelů než hmatatelné výsledky ve výrazném zlepšení kvality textů. Především slabší žáci ocenili formu konkrétních otázek, které byly zaměřeny na úzký okruh jevů, které má kritizující v textu sledovat. Toto rozčlenění jim analýzu podstatně ulehčilo. Po evaluaci komentářů pokračovali žáci ve zdokonalování textu do konce hodiny. Před ukončením vyučovací jednotky jsme ocenili práci žáků při posuzování textů a opět jsme

okopírovali aktuální podobu všech textů (viz. Přílohy: druhé verze textů), aby byl patrný vývoj při jeho zdokonalování.

Čtvrtou vyučovací jednotku (28. 3. 2007) jsme věnovali druhému zdokonalování textu, tentokrát jsme se již zaměřovali na jednotlivé formulace, syntaktické, lexikální, gramatické i pravopisné nedostatky. Hodina byla zahájena stylizačním cvičením. Žáci pracovali ve čtyřčlenných skupinách. Každá skupina měla odstranit nedostatky v několika větách nebo částech textu<sup>78</sup> a pojmenovat jejich charakter. Po společné kontrole jsme pak na tabuli shrnuli kategorie nejčastějších nedostatků. Následovala druhá kritická fáze, v níž si žáci ve dvojici vzájemně opravovali text. Při několikanásobném čtení se zaměřili postupně na různé typy nedostatků, které byly naznačeny na tabuli. Kontrola cizího textu byla většinou poměrně úspěšná, protože pro čtenáře je snadnější opravovat text cizí než vlastní, důvodem je podle M. Čechové fakt, že autor spíše čte to, co zamýšlel napsat, než to, co skutečně napsal, proto nedostatky často v textu nevidí.<sup>79</sup> Projevil se vliv dlouholetého vyučování zaměřeného spíše na gramatickou správnost, proto byli žáci nejúspěšnější v odstraňování pravopisných, interpunkčních a syntaktických nedostatků. Žáci využívali Pravidel českého pravopisu, případně konzultace s učitelem.

Psaní bylo ukončeno přibližně 15 minut před koncem hodiny. Protože plánovanou realizací bylo uspořádat texty do sborníku prací, vyzvali jsme žáky, aby texty doma upravili do podoby, ve které je chtějí publikovat. Pro inspiraci jsme žákům ukázali několik vzorových textů různých žánrů z jiných škol, které jejich pisatelé nápaditě doplnili vlastními kresbami nebo přepsali na počítači.

---

<sup>77</sup> příloha č. 2 Analýza textu

<sup>78</sup> pracovní list pracovní list „Vylepšete následující věty“

<sup>79</sup> Čechová, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství, 1998, s.



Následovala prezentace textů v hodině. Autoři předčítali třídě své texty. Ostatní posluchači komentovali krátce přečtený text, jmenovali jeho pozitiva i negativa. Nejčastěji bylo oceňováno zajímavé téma, osobní zkušenosti a pocity, užití obrazných pojmenování a frazémů, naopak negativně byla hodnocena monotónní struktura textu a tematická fádnost.

V závěru hodiny byli žáci vyzváni ke krátkému zhodnocení průběhu psaní textu procesuálním postupem. Převažovalo pozitivní hodnocení. Jako největší pozitivum žáci hodnotili rozfázování komplexní činnosti, kterou psaní textů bezesporu je, do dílčích úkonů podle zásad postupné náročnosti, díky nimž věděli, na co se v daném okamžiku měli konkrétně zaměřit a na čem pracovat. Což představovalo pomoc především pro slabší žáky. Za negativa pak uvedli počáteční nechuť k novým aktivitám, kterou pocítili např. k obsahově-kompoziční analýze ve 3. vyučovací jednotce. Žákům jsme poděkovali za spolupráci, popřáli jsme jim mnoho studijních úspěchů a ukončili jsme hodinu.

Ve třídě 9. A probíhalo psaní způsobem, jakým byli žáci zvyklí doposud pracovat. Proběhlo zopakování náležitostí slohového útvaru, četba vzorových textů v učebnici, jejich rozbor, zápis do sešitu, seznámení s tématy, krátký rozhovor o tématech a zahájení psaní. Žáci vypracovali koncept a text pak přepsali do finální podoby.

#### 11.4. analýza textů

V dalších částech práce budeme pracovat s texty, které žáci vytvořili během projektu, jehož plánovaný program i následnou realizaci jsme podrobně popsali v předchozích kapitolách práce (11.1, 11.2, 11.3). Dále se zaměříme nejprve na analýzu pozitiv textu následně pak jejich nedostatků. Analyzovány byly všechny finální verze textů obou skupin dohromady,

neboť se domníváme, že pro tuto analýzu není rozhodující, jakou strategií byl text napsán. Podstatné je shrnout pozitiva textů i nejčastější nedostatky, jichž se žáci dopustili a které sami nedokázali odstranit, abychom odhalili slabé stránky textu a mohli pracovat na jejich zlepšování. Ke každé kategorii pozitiv i nedostatků uvádíme pro ilustraci několik příkladů ze žákovských prací, podrobnějším vypisováním jsme se nezabývali, neboť texty jsou součástí přílohového materiálu diplomové práce.

#### **11.4.1. pozitiva textů**

Dříve než přejdeme k podrobnější analýze nedostatků textů, zaměříme se na jejich pozitiva. V pracích se objevila zajímavá témata, působivé závěry prací, které obsahují zobecnění problému, případně návrh jeho řešení. Žáci používali apelativní a kontaktní výrazové prostředky, např. řečnické otázky či imperativ. Pro podpoření dynamiky textu byla vhodně zařazována přímá řeč i synonymické formulace. Žáci užili několikrát ironie, výjimečně i gradace. V některých textech se objevila obrazná vyjádření.

Práce se vyznačovaly více či méně zajímavým zpracováním tématu. K tématu „Není růže bez trní.“ se v pracích pisatelé zamýšleli nad různorodostí každého člověka a jeho různými prioritami. Uvažovali, že se často při posuzování ostatních zaměřujeme spíše na jejich negativní vlastnosti, místo toho je nutné mít na zřeteli, že nikdo není dokonalý a má nějakou vadu. Dále někteří autoři k tématu napsali, že se člověku nemusí podařit vše, čeho chtěl dosáhnout, a pro dosažení úspěchu je nutné také tvrdě pracovat a překonat mnohé překážky. Jedna žákyně uvedla příklad zmařené fotbalové kariéry mladého fotbalisty. Objevila se také úvaha o tom, že bezchybně nefunguje ani svět, proto existuje např. hladomor v Africe, dětská práce v Asii. Lhostejnost lidí nejen k těmto tragédiím zdůvodňuje autorka strachem před nimi a obranou proti nim. Často se objevovala

myšlenka, že chybovat je lidské, bez chyb by člověk nebyl člověkem a veškeré problémy člověka posílí a připraví ho na život.

K tématu „Kdyby ženy vládly světu, nebyly by války.“ žáci uváděli nejčastěji odlišnost mužského a ženského způsobu řešení sporu a existenci dobrých a špatných lidí nezávisle na pohlaví. Shodovali se v názoru, že by ženy ve vůdčích pozicích žádný zlom ve výskytu válečných konfliktů nezpůsobily, protože jedinec proti společnosti je bezmocný.

V odpovědích na otázku „Proč se děti dostávají do problémů?“ pisatelé nejčastěji uváděli následující příčiny: dětskou touhu vyrovnat se dospělým či kolektivu přátel, vliv špatné rodinné situace a důsledek nedostatečné pozornosti rodičů nebo snadnou dostupnost všech návykových látek. Autoři se domnívali, že k nim děti sahají, když nevědí, jak mají řešit problémy, ze zvědavosti, ve snaze zviditelnit se nebo se odreagovat. Mezi dalšími příčinami problémů mládeže byl jmenován také špatný výběr virtuálních kamarádů nebo nedostatek zkušeností, což způsobuje, že děti nedokážou posoudit, co vyzkoušet mají a co ne. V jedné práci autor poukázal na občasnou vypočítavost mladistvých, která plyne ze znalosti právních předpisů a hranice právní odpovědnosti. Pisatelé se domnívají, že v dnešní moderní době vážne lidská komunikace. Východisko jak problémům dětí předcházet spatřují většinou ve zlepšení komunikace dětí s jejich rodiči, tak se zvýší jejich vzájemná důvěra a tím i pravděpodobnost, že se děti se svým problémem svěří a požádají o pomoc. Jako další druh prevence problémů byla navrhována správná organizace volného času dětí, např. pěstování koníčků a sportu.

V textech se objevily zdařilé závěry, ve kterých autoři dospěli k určitému řešení problému, shrnutí vlastního názoru či určité výzvě.

Uvádíme ukázky některých závěrů:

*... „není člověk bez vady, není práce bez komplikací, nic a nikdo není dokonalý.“ (Hoffmanová, příloha č. 6)*

*„Myslím si, že děti by si měly uvědomit, že každý člověk je jiný, a neměly by nikoho napodobovat.“ (Lapčák, příloha č. 9)*

*„Budme rádi, že ve společnosti jsou i dobré příklady vlivu rodičů na děti a doufejme, že těch špatných bude čím dál tím méně.“ (Hrnčál, příloha č. 11)*

*„A proto si myslím, že tento trend bude pokračovat po další generace, protože budoucí rodiče budou ke svým dětem přistupovat pravděpodobně velmi obdobně, jak se v mládí přistupovalo k nim.“ (Dobřická, příloha č. 12)*

*„Dle mého názoru je tedy příkladnost a otevřenost rodičů tou nejlepší prevencí proti pozdějším problémům dítěte.“ (Zápolská, příloha č. 14)*

*„Veškeré životní problémy nás posílí, připraví na životní problémy, stejně tak růže bez trní by se nemohla bránit před predátory.“ (Zamastilová, číslo č. 7)*

Někteří žáci vytvořili několik obrazných vyjádření. Objevila se synekdochická a metaforická pojmenování.

příklady obrazných vyjádření:

*... člověk nechce od života „dostat ránu“ (Zamastilová, příloha č. 7)*

*... „nevšímají si, že jejich dítě schází na horší cestu“ (Lapčák, příloha č. 9)*

*„Trn na růži může vyjadřovat bolest v srdci lidí a růže bez trní například prázdnotu v srdci“ (Peřinová, příloha č. 4)*

Žáci užívali apelativní a kontaktní prostředky, nejčastěji se v textech vyskytovaly řečnické otázky a imperativ.

Příklady řečnických otázek:

*„Proč se někdo trápí nad tím, že dostal špatnou známku a jiný si z toho vůbec nic nedělá?“ (Peřinová, příloha č. 4)*

*„Proč většina lidí řeší své problémy a nespokojenost tím, že si vezmou nějakou omamnou látku?“ (Vesecká, příloha č. 8)*

Pro zvýšení dynamiky textu žáci zařazovali do textu účelně také přímou řeč.

Příklady užití přímé řeči.

*Ale proč si toho ti lidé nevšímají? Řeknou si snad: „Toto se mě netýká.“ a tím to pro ně skončí? (Zamastilová, příloha č. 7)*

*„A když mají vrstevníci rádi alkohol, tak si dám i já,“ pomyslí si dítě. (Lapčák, příloha č. 9)*

*Reakce dospělých je, že se jim buď vysmějí, nebo řeknou: „Jsi ještě mladý, tomu nemůžeš rozumět.“ (Novotná, příloha č. 16)*

Při formulování myšlenek žáci někdy vytvořili výstižná spojení, např. *diskutabilní problém; problém celé lidské populace bez ohledu na věkové rozpětí; bránit se před predátory; taktické znalosti*. Výjimečně se objevilo užití ironie, např. *někteří si přede mnou „hrají na přátele“* (Peřinová, příloha č. 4), nebo odůvodněná volba výrazu s expresivním příznakem, např. *Když ale otec bude zarostlý „houmlesák“ opíjející se a kouřící marihuanu a cigarety, syn bude vypadat podobně*. (Drahoš, příloha č. 19). Sporadicky jsme v pracích zaznamenali užití gradace, př. *...že je to skvělý pocit a že je to nádhera*.

#### **11.4.2. Nedostatky textů**

Abychom věděli, v čem žáci nejčastěji chybovali a na co bychom se tedy měli při příštím nácviku psaní zaměřit, následuje analýza nejčastějších nedostatků textů. Analyzovali jsme opět finální verze obou skupin. Celkově texty poukazují spíše na nižší úroveň písemného projevu v obou skupinách. Žáci často nerespektovali normy kodifikace. Žáci se vyjadřovali nepřesně, dopouštěli se i stylistických neobratností, neboť se kvůli malé slovní zásobě objevily potíže s dekodováním sdělení, posléze chybná formulace myšlenky i použití omezeného množství výrazů. V některých případech je patrné, že

se žáci zaměřovali na formulaci jednotlivých vět a text nevnímali jako celek, výsledkem jsou věty řazené bez logické návaznosti s nedostatky v kohezi i koherenci. V obou skupinách se objevovaly problémy s členěním do odstavců, některé texty ho zcela postrádaly, ve skupině 9. A se tyto nedostatky objevovaly častěji. V této skupině se vyskytly texty, které úvod či závěr zcela postrádaly, jednou se dokonce objevilo explicitní vyjádření, že práce končí (viz příloha č. 30). Pokud text úvod i závěr obsahoval, neobjevovaly se žádné stereotypní formulace, což se shoduje s výsledky průzkumu K. Rysové<sup>80</sup>, která udává vysvětlení, že úvaha je slohový útvar s volnější stavbou, proto se žáci neuchylují ke stereotypním formulacím. Pro ilustraci především kompozičních nedostatků odkazujeme na přílohové texty č. 20, 26, 28, 32. Konkrétní citace a příklady zde v textu neuvádíme, neboť by kvůli komplexnímu charakteru těchto nedostatků bylo nutné přepsat podstatnou část textu, všechny texty jsou přitom součástí přílohového materiálu diplomové práce.

Stylizační nedostatky spočívaly především v nevhodném výběru slova, slovního spojení, v nepřesné stylizaci věty i souvětí, v opakování téhož výrazu a v použití prvků mluvené řeči. Často byly výrazy usouvztažňovány v nevhodném poměru, slova byla použita nepřesně, ve vztahu determinace se objevila slova, jejichž význam se překrývá, což je důsledkem užívání slov, jejichž významu žáci přesně nerozuměli.

Příklady nevhodně zvoleného výrazu:

*„... kdyby se zakázalo nebo alespoň zmírnilo projevování náboženství na veřejnosti hodně válek by tím kleslo.“ (počet válek by klesl)*

*„Myslím si, že děti se dostávají do problému, až jako dorůstající muži.“  
(děti ≠ muži)*

*„... by to všem (lidem) i některým mužům vyhovovalo ...“ (muži jsou také lidi)*

---

<sup>80</sup> Rysová, Květa. *Úvod a závěr slohových prací*. ČJL 51/2000-2001, č. 9-10, s. 235

*„Většina mých přátel spolu se mnou to přestali říkat zcela úplně.“*

*(zcela = úplně)*

*„... na tyto výrobky by měla být přísnější pravidla již při samotném prodeji.“ (měla platit)*

Opakování téhož výrazu, slovního spojení nebo vazeb se týkalo především ukazovacích či neurčitých zájmen a sloves být, mít, dělat nebo vidět. V pracích se téměř nevyskytovaly nevhodně vybrané výrazy ze synonymické řady. Tento fakt je pravděpodobně jen důsledkem častého opakování téhož výrazu, na které jsme poukázali výše.

Příklady nevhodného opakování:

*„Můžou mít také problémy doma s rodiči. Asi nejhorší problémy jsou, když se děti naučí hodně kouřit a brát drogy. Důvody jsou různé. Když se např. někdo pohádá.“ (stejně větné konstrukce)*

*„Nemají ponětí, co se tam bude dít, jen vědí, že to tam bude fajn a chtějí tam být. Pak se tam něco stane a je z toho problém. Například na diskotéce, tam se může od 15 let, ale přes to tam chodí i mladší žáci.“  
(„tam“ použito 6x)*

*„Děti se dostávají do problémů z mnoha důvodů. Mezi nejčastější důvody patří ...“*

*„Ale jestli je to otázka, toť je otázka.“*

*„Děti zkoušejí různé věci jen aby si ukrátily dlouhé chvíle. Někdy sami rodiče dávají špatný příklad dětem. A děti ze zvědavosti chtějí vyzkoušet jaké je např. kouřit, pít, brát drogi ...“ („děti“ opakováno 3x)*

V některých textech nebyla dodržována stylová jednotnost psaného textu, pisatelé užívali neadekvátních vyjádření. Objevovala se specifika mluvené řeči, z nichž bychom měli poukázat především na redundantnost demonstrativních či neurčitých pronomínů a některých adverbií. Text se pak vyznačuje menší sevřeností. Nalezli bychom i morfémy typické pro mluvenou řeč.

příklady rysů mluvenosti:

*„Ale ti lidé, kteří v Africe zemřou, těm už život nikdo nevrátí.“*

*„... a dospělí by měli zajít na nějaké léčení.“*

*„Někdy taky může za problémy dětí i počítač. Dítě si na internetu najde virtuální kamarády, kteří ho taky můžou různě ovlivňovat. Často je taky...“*

*„třeba to, že to děti vidí u rodičů a chtějí to taky zkusit.“*

*„Vždycky se najde nějaká organizace, která si najde nějakou záminku, nějaký problém, kvůli kterému se konají válečné střety.“*

*„Domnívám se, že ta dětská zvědavost, ta je asi silnější než drogy.“*

Nedostatky ve stylizaci vět a souvětí byly reprezentovány nejčastěji používáním jednoduché nebo výjimečně naopak příliš složité a nepřehledné stavby věty, opakováním stejného větného schématu, špatným slovosledem a syntaktickými chybami. Podle K. Dvořáka příčiny krátkých a jednoduchých dvojčlenných vět *„spočívají v nedostatečné schopnosti žáka pozorovat předměty a jevy, diferencovat je, jazykově označovat a usouvztažňovat.“*<sup>81</sup> Pochybení ve slovosledu se týkala nejčastěji nesprávného zařazení enklitik do věty.

příklady styizačních nedostatků vět a souvětí:

*„Nevědí mnoho věcí a chtějí je vyzkoušet. (špatný poměr mezi větami)*

*„Tresty se řeší podle toho jaká je škoda, tresty se řeší u soudu, nebo je rodiče potrestají sami.“ (opakování větné konstrukce)*

*„Proč některé děti berou drogy jenom ze zvědavosti, nebo kouří?“ (špatný slovosled)*

*„Děti začnou samy si hledat utišení ....“ (špatný slovosled)*

---

<sup>81</sup> Dvořák, Karel. *K písemným popisům žáků 8. ročníků základních škol*. ČJL 45/94-95, č. 9-10, s. 212-215



Ve velkém množství se objevovalo nerespektování interpunkčních zásad.

příklady chyb v interpunkci:

*„Bud'te takoví jací jste a neměň te se, poznávejte to co nevíte, ale neskoušejte věci s kterými jsi nejste jistý.“*

*„Kdybychom měli všechno co chceme tak bychom si ničeho nevážily z ničeho bychom se neradovali, ze žádného dárku, kdybychom ho už měli.“*

*„Záleží to na sobě samém jak se, kdo zamyslí.“*

Texty jsou řazeny převážně paratakticky v kopulativním nebo adversativním poměru. Z hypotaxe byly nejčteněji používané vedlejší věty předmětné, přívlastkové nebo příslovečné časové. Ze syntaktických chyb se v textech objevovaly především anakolut, kontaminace a atrakce. Anakolutu se žáci dopouštěli spíše z nepozornosti, kdežto k chybnému užití vazby slovesa nebo k jejich směšování a křížení i k mechanickému přizpůsobení jednoho tvaru slovu sousednímu docházelo z neznalosti.

příklady syntaktických chyb:

*„tak jim tito dospělí působí jako vzor ...“ (působí jim za vzor – působí jako vzor)*

*„Podle mého názoru na tom mají také vliv rodiče“ (mít vliv na něco – mít podíl na něčem)*

*„Myslím si, že se mládež dostává do problémů s kouřením a s alkoholem, protože se chtějí vyrovnat dospělým a zapadnout do kolektivu.“*

V textech se neobjevovalo špatné užívání časů, což bylo způsobeno tím, že předepsaným slohovým útvarem byla stanovena úvaha a ta bývá psána většinou v přítomnosti. V textech se vyskytovaly také nedostatky morfologické. Žáci chybovali především v koncovkách deklinačních paradigmát substantiv a numeralí. V největším počtu se objevovaly nejrozličnější pravopisné chyby. Samostatné příklady pravopisných chyb

neuvádíme, neboť je v dostatečném množství prezentují příklady ostatních typů nedostatků.

Příklady morfologických nedostatků:

*„... že by se vám potom nelíbily pomluvy a posměch od známých přátelů i nepřátelů“*

*„Snad jako děti chceme poznávat nové věci nebo ne? K těmto novým věcím patří problémy a patřit asi ještě dlouho budou.“*

*„Děti se do problémů dostávají kvůli mnoho věcí i lidí.“*

V obou třídách byly vytvořeny práce různé úrovně, od prací dobrých až po práce podprůměrné. Negativně nás překvapila nízká úroveň některých textů. Tyto práce vykazují velké nedostatky ve všech jazykových rovinách. Stranou ponechme chyby pravopisné, považujeme je za nejméně závažné, protože zatěžují pouze izolovaná slova, v textech se ale objevují i zásadní nedostatky ve vyšších jazykových rovinách, které narušují plynulost textu a znesnadňují jeho porozumění. Ukazují na špatnou orientaci v jazyce a nedostatečnou dovednost komunikovat.

### 11.5. Porovnání finálních verzí obou skupin

V předchozí části práce jsme poukázali na pozitiva i nejčastější nedostatky, které se v textech objevily, v této kapitole porovnáme finální texty obou skupin. Na základě tohoto porovnání se pokusíme dokumentovat, jak strategie procesuálního přístupu přispěla k vyšší kvalitě finální verze textu. Jak jsme uvedli, ve třídě 9. A byla výuka vedena paní učitelkou osvědčeným způsobem, ve třídě 9. B jsme aplikovali procesuální přístup. Ve skupině 9. A žáci vypracovali koncept, na jehož základě psali verzi konečnou. V 9. B žáci zdokonalovali text dvakrát, napsali tedy verze tři.

Podle našeho názoru se nejdůležitější rozdíl mezi texty projevil v práci s konceptem. Zatímco ve třídě 9. B (procesuální přístup) psali žáci první verzi vždy pouze k jednomu tématu, koncepty ve třídě 9. A měly dvě

podoby. Objevili se zde texty v téměř finální podobě, nebo koncepty, které se skládají z několika krátkých textů k více tématům. Na základě tohoto pozorování jsme dospěli k závěru, že v třídě 9. A měl koncept často pouze formální význam. Ukázalo se, že především slabší žáci ve skupině 9. A nevěděli, jak a o čem mají začít psát, a proto nejprve formulovali krátký text k několika tématům najednou a teprve pak se pro jedno z nich rozhodli. Koncept tedy nahrazoval fázi individuálního pořádání a strukturace látky. Naopak fakt, že především dobří žáci vypracovali koncept téměř ve finální podobě, svědčí o tom, že tito žáci už dál s textem nepracovali, respektive pracovat neuměli. Díky respektování zásady postupné náročnosti a rozdělení komplexní dovednosti psát na dílčí úkony všichni žáci ve třídě 9. B (procesuální přístup) text postupně zdokonalovali a pracovali na něm. Tento postup kladně hodnotí mj. E. Housková, protože praktické detailní návody, podle nichž by žáci při psaní postupovali, by „*obzvlášť méně tvůrčím žákům mohly pomoci překonat mnohé překážky s písemným vyjadřováním spojené.*“<sup>82</sup>

V celkovém porovnání se práce obou tříd podstatně neliší v tematické bohatosti, ovšem ve skupině 9. A se objevily i texty tematicky výrazně podprůměrné, ve třídě 9. B (procesuální přístup) nikoliv. S kompoziční stránkou textu mají problémy žáci obou tříd. Ve skupině 9. A se objevily práce, které postrádají členění textu do odstavců, úvod či závěr. Jednou se zde objevilo i explicitní vyjádření, že text končí. Pokud práce závěr a úvod obsahovala, neobjevily se žádné stereotypní formulace. V obou třídách jsme mohli pozorovat tendence zaměřovat se spíše na zdokonalování gramatických a interpunkčních nedostatků, pravděpodobně je to důsledek charakteru dosavadního vyučování a hodnocení slohových prací spíše na základě gramatické správnosti.

---

<sup>82</sup> Za inspirační zdroj uvádí Housková propracovanou metodiku psaní na anglických školách.

Souhrnně však můžeme konstatovat, že se v textech třídy 9. B vyskytovalo méně nedostatků ve všech jazykových rovinách textu, práce tedy dosáhly vyšší kvality. Hlavní důvody úspěšnosti procesuálního přístupu spatřujeme v postupné práci s textem a ve vytvoření rovných vstupních podmínek pro psaní pro všechny žáky. Domníváme se, že k vyšší úrovni textů přispělo koncentrování pozornosti na úzký okruh činností či jevů, které při psaní žáci konali nebo na které se zaměřili. Finální podobu textů pravděpodobně také ovlivnila vyšší efektivita korektury cizího textu, která byla kromě autokorektury při zdokonalování textu provedena. Určitou roli sehrály i počítačové programy automatických oprav, které upozornily na některá kritická místa při závěrečném přepisu textu na počítači. Nižší kvalita textů skupiny 9. A vyplývá podle našeho názoru především z faktu, že se tito žáci prezentovali nehotovým produktem, který neprošel všemi úpravami.

Pro ilustraci uvádíme ukázky dvou textů napsaných rozdílnými postupy. Obrázek č. 6 představuje text, při jehož psaní byl uplatněn procesuální přístup. Na obrázku č. 7 je prezentován jeden z textů psaný tradičním postupem. Kompletní soubor žákovských textů je obsažen v přílohovém aparátu diplomové práce.

**Obrázek 3: Novotná Katka. *Proč se děti dostávají do problémů?***

**(procesuální přístup)**

### Proč se děti dostávají do problémů?

Proč se děti dostávají do problémů? Podle mě je to hloupá otázka. Jistě, dospělí lidé by řekli, že za to může jejich „mladičká hloupost a nerozváženost“, ale to vůbec není pravda. Jistě, některé děti jsou nerozvážené, ale že by byly hloupé? Ne, to si nemyslím.

Děti se dostávají do problému, protože nemají možnost vyjádřit svůj vlastní názor. Když se o to pokusí, tak reakce dospělých je, že se jim bud' vysmějí, nebo řeknou: „Jsi ještě mladý, tomu nemůžeš rozumět.“ Ale většinou je to jen obrana. Neumí si prostě přiznat, že by názor dětí mohl být rozumný nebo že by měl dokonce nějakou váhu.

Myslím si, že kdyby dospělí lidé více naslouchali dětem, bylo by mnohem méně kriminálků a mladých delikventů. Podle mého názoru by dospělí neměli odbývat děti, když se s nimi pokouší promluvit si o svých problémech. V dnešní době počítačů a všech moderních věcí vážně lidská komunikace.

Jednou, když jsem se pokusila mamince osvětlit svůj problém se školou, odbyla mě tím, že musí jít umývat nádobí a řekla, ať jdu utírat. Pokusila jsem se tedy navázat rozhovor při práci, ale na ní bylo vidět, že mě vůbec nevnímá, i když přikyvovala a sem tam prohodila „hm“ nebo „jasně“, tak jsem poznala, že vůbec neví, o čem mluvím. Nabyla jsem dojmu, že ji můj problém vlastně nezajímá a to by se dítěti a dospělému člověku nikdy nemělo stát.

Neškodilo by, kdyby si rodina udělala třeba jednou týdně takovou malou černou hodinku. Pak by se upevnily vztahy a všichni by se cítili dobře.

**Obrázek 4: Holubová Veronika. Proč se děti dostávají do problémů?  
(tradiční postup)**

Proč se děti dostávají do problémů?

Proč se děti dostávají do problémů? Děti jsou roztřískané a když je něco napadne, hned se pro to rozhodnou a vymyslejí na případné následky své roztřískanosti. Vypadá to, že děti mají problémy také proto, že nejsou dostatečně vypracované na to, aby o některých ~~problémech~~ <sup>problémech</sup> přemýšlely rozumně. Problém mohou také považovat jen za malopřítomnost a potom je řeší nepřesnou představou o řešení a přemýšlí tak velmi nepřesně (tedy) o pravdě.

Obávám se, že mnoho dětí má problémy, které jsou mnohem větší, než jak se jeví, ale přesto by se měl stát i ten nejmenší problém, abych děti (byť) mohlo být spokojenější, že problémů - a šťastně.

Pro většinu dětí je neuvěřitelně důležitý, že si o nim jejich rodiče hodně povídají. Rodiče by měli se svým dítětem mluvit o všem starostlivě a často. Rodiče povídají s rodící nebo jinými rozumnými lidmi, kteří dokážou vyslechnout a poradit např. s porodem, s těhotenstvím, s nemocí dítěte... se odhodlají pokusit a děti se málo bojí - lépe se a odhodlají se jim pomoci.

Děti problém také považují, pokud rodiče mají mnoho, nejde problémů a když se k nim se k nim jejich děti jeví jako velmi malichernost. Vypadá to, že rodiče by se měli o to, že jim děti rozumějí o své roztřískanosti a depřátat jim málo porozumět a tím se také kají o jejich dobrou výživu.

(E. Holubová) Má hlavní myšlenka je, že rodiče by měli být svým dětem dobrým příkladem, s mluvit s dětmi o něm a rozumět se jimi.

## 11.6. Zdokonalování jednoho textu

### Práce s jednotlivými verzemi

V této kapitole budeme pozorovat, jak jeden z žáků ve třídě 9. B postupoval při psaní textu. Při psaní byl aplikován procesuální přístup, analyzovány tedy budou všechny tři verze tohoto textu. Jako ukázkový text byla vybrána úvaha Rudolfa Brokeše, který se zamýšlel nad tématem „Proč se děti dostávají do problémů?“ Autor při psaní respektoval naše pokyny a dodržoval správný postup, proto bude v textu dobře patrná postupná evaluace komentářů získaných v kritických fázích. Na obrázku č. 6 uvádíme první verzi textu, ve které se autor zaměřoval na základní tematickou strukturu své úvahy, tedy na vyjádření příčin vzniku potíží a popis několika konkrétních problémů. Ještě se nezabýval formulací těchto myšlenek, stavba vět je jednoduchá, jejich význam je často nepřesný. Jak vidíme na obrázku č. 7, při psaní této verze už pisatel uplatňoval kompoziční členění textu, rozdělil text do odstavců. Zaměřil se také na přesnější vyjádření významu sdělení, formulaci jednotlivých myšlenek i jejich stylizaci. Při psaní finální verze, obrázek č. 8, se autor soustředil na jazykovou správnost, na správné užití interpunkčních znamének, pokoušel se o poslední zpřesnění vyjádření. Když bychom porovnali úroveň verze druhé, která je v tradičním pojetí konečným produktem psaní, a verzí třetí, je patrné výrazné zlepšení textu, tím se jen potvrzuje opodstatněnost našich námitek k tradičnímu modelu psaní<sup>83</sup> a zároveň se tím ukazuje užitečnost a přínos dodržování procesuálního přístupu při nácviku psaní.

---

<sup>83</sup> Čechová, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství, 1998, s. 64





## Obrázek 7: Brokeš Rudolf. Proč se děti dostávají do problémů?

### 3.verze

Proč se děti dostávají do problémů?

(Ústalo)

Myšlím si, že se mládež dostává do problémů s kouřením a s alkoholem; protože se chtějí vyrovnat dospělým a zapadnout do kolektivu.

Největším problémem je samotná dostupnost alkoholu a tabákových výrobků osobám mladším osmnácti let. Myšlím si, že na tyto výrobky by měla být přísnější pravidla již při samotném prodeji. Také by měly být větší postihy těch, kteří umožní přístup k těmto výrobkům osobám mladším osmnácti let. Děti mají problémy hlavně v rodině a ve škole. Často nevědí, jak je mají řešit a tak neuváženě sadají po omamných látkách.

Problém vidím i v tom, že dospělí často kouří, či pijí alkohol na veřejných místech, kde se často nachází i mládež, a tak jim tyto dospělí působí jako vzor a imponují jim. Proto si myslím, že bychom se nad tímto tématem měli zamyslet.

## **12. Hodnocení procesuálního přístupu**

Jak jsme v předchozích kapitolách (11.4, 11.5, 11.6) diplomové práce ukázali, přinesl strategie procesuálního přístupu zlepšení v produkci textů. Respektováním zásad tohoto postupu dosáhli pisatelé lepších výsledků, produkovali texty vyšší kvality, respektive s menším počtem nedostatků. Nejvýrazněji se zlepšení projevilo u slabších a průměrných žáků. To je způsobeno pravděpodobně faktem, že nejlepší žáci produkovali kvalitní texty už dříve. Abychom dosáhli ještě výraznějšího zlepšení ve všech jazykových rovinách textu, bylo by nutné tento způsob výuky praktikovat dlouhodobě a soustavně. Na základě analýzy jednotlivých verzí jednoho textu jsme dokumentovali, že procesuální přístup přináší také zlepšení v práci s textem. Autoři byli schopni aktuální verzi textu skutečně využívat pro další práci, text postupně zdokonalovali, koncept neměl tedy pouze formální význam. Aktivita, které jsme v rámci procesuálního přístupu navrhli, zohledňují také sociální aspekty. Žáci jsou nuceni společně spolupracovat a debatovat, učí se kamarádův text objektivně kritizovat i kritiku od spolužáka přijímat.

Žáci většinou hodnotili postup při psaní celkově kladně. Většinou uváděli, že se při psaní necítili bezradní, věděli, na co se mají zaměřit a jak postupovat. Některé aktivity ale považovali za náročné, např. skupinovou tematicko-obsahovou analýzu v první kritické fázi. Důležité je, že pokud postupujeme podle navrhované koncepce, jsou žáci k dalšímu psaní pozitivně motivováni, oceňováni jsou totiž také kvality textu. Patrné bylo uspokojení z vykonané práce, neboť se žáci prezentovali hotovým produktem, který mohli dostatečně propracovat a který byl publikován v sborníku prací.

Procesuální přístup je na druhou stranu časově náročnější, vyžaduje větší hodinovou dotaci a od učitele pečlivou přípravu. Ale díky tomu, že text

hodnotí i spolužáci, odpadá učiteli částečně opravování prací. Také není nutné trvat na uskutečnění všech fází ve vyučování, fáze vlastního psaní mohou být zadány za domácí práci.

### **13. Závěr DP**

V předložené diplomové práci se zabýváme specifiky uplatňování procesuálního přístupu při výuce psaní na základní škole.

V úvodních částech prezentujeme současný stav metodiky psaní, který ukazuje na didaktický potenciál výuky této dovednosti. Naznačujeme některé problémy, se kterými se učitel při nácviku psaní potýká, mj. jak žáky k psaní motivovat, jak stanovit optimální charakter výuky či jaké nároky na učitele slohové vyučování klade. Uvádíme některé ze zásad, které je nutné při výuce respektovat, např. sledování cíle vyučování, adekvátnost požadavků na žáky i komunikace s nimi na základě stanovení flexibilního standartu.

Pozornost věnujeme psaní a vyučování slohu z historického hlediska, což usnadňuje pochopení parametrů současné výuky v kontextu historického vývoje priorit slohového vyučování. Přinášíme charakteristiku nejvýznamnějších tendencí, které konstituují charakter současné výuky slohu.

Na metodickou stránku psaní se zaměřujeme v kapitolách číslo 6, 7, 8, 9 a 10. Vycházíme z procesuálního a kognitivního modelu psaní. Proces psaní je strukturován do jednotlivých fází, které jsou detailně popsány a obohaceny o soupis cvičných metod, které můžeme při nácviku dílčích činností v rámci psaní použít.

Finální část ukazuje, jakým způsobem bylo teoretických východisek využito v praxi. Vypracován byl detailní manuál pro učitele, podle něhož jsme postupovali při nácviku psaní ve cvičné třídě na základní škole. Popsána je realizace tohoto projektu i postup konkrétního pisatele při zdokonalování svého textu. Všechny texty byly analyzovány, posouzeny byly jak texty

vznikající podle zásad procesuálního přístupu tak psané tradičním postupem. Na základě výsledků analýzy i subjektivního hodnocení pisatelů se prokázala efektivita a přínosnost aplikace procesuálního přístupu při výuce psaní.

## Použité zdroje

1. Čechová Marie, Styblík Vlastimil. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998, s. 200
2. Čechová, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství, 1998, s. 64
3. Dvořák, Karel. *K písemným popisům žáků 8. ročníků základních škol*. ČJL 45/94-95, č. 9-10, s. 212-215
4. Fišer, Zbyněk. *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001, s.
5. Hausenblas, Ondřej. *Slohové postupy versus útvary ve slohové výchově*. ČJL 46/95-96, č. 3-4, s. 71-77
6. Housková, Eva. *Globalizace slohu aneb musíme si pomáhat*. In: Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Olomouc: 2003, s. 26 - 29
7. Kožmín, Zdeněk. *Tvořivý sloh. Malé traktáty a malé scénáře*. Praha: Victoria Publishing, 1995, s. 12
8. Rysová, Květa. *Objektivní a subjektivní rysy ve vyučování slohu*. ČJL, 49/98-99, č. 5-6, s. 132-140.
9. Rysová, Květa. *Úvod a závěr slohových prací*. ČJL 51/2000-2001, č. 9-10, s. 235
10. Šebesta, Karel. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum, 1999, s.
11. Škodová, Svatava. *Hodnocení písemných projevů žáků základních škol*. In: Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Olomouc: 2004

## **Příloha č. 1: Text vzorové úvahy**

Seifertová, Alice. *Tradiční sloh netradičně*. Praha: Blug, s. 125

### **Jak si představuji svůj budoucí život?**

Je načase položit si otázku, jaký asi bude můj budoucí život. Vždyť do školy budeme docházet už jen pár měsíců a pak?

Jednu jistotu do budoucna již mám. Budu dále studovat na gymnáziu a připravovat se na vysokou školu. Mé ambice jsou velké. Ráda bych vystudovala medicínu a jako otec i matka se věnovala pomoci nemocným a potřebným. Co to povolání obnáší už docela dobře chápu, vždyť to mám od malička před očima. Víím tedy, jak je to těžké, jak zodpovědné. Ráda se zapojuji do debat, které mí rodiče vedou. Jenže mě také láká cestování. Představuji si, že navštívím mnoho zemí, poznám nové lidi, prostředí. To by se ještě dalo s tím prvním přáním spojit. Až vystuduji, budu působit někde na zahraniční stáži, nebo pomáhat v nějaké Nadaci. Obtížnější bude skloubit k tomu mé další představy. Chtěla bych mít rodinu a starat se o děti, věnovat jim svůj všechn čas. To se budu muset vzdát cestování nebo si počkat na pozdější dobu.

Nyní je mi teprve patnáct let a mám rozhodovat o svém budoucím povolání. Pro někoho je to velmi obtížné, nemá přesné představy, co které povolání přináší. Já mám situaci ulehčenou, protože mě baví to, co znám z práce rodičů. Ale jak se mají rozhodovat ti, kteří práci rodičů neznají nebo je nezajímá? Co když si vyberou nesprávně a budou v práci nespokojeni? Budou moci něco změnit? Myslím, že ano, ale bude to těžší.

**Příloha č. 2: Formulář „Analýza textu“**

Analýza textu: \_\_\_\_\_

Autor textu: \_\_\_\_\_

Komise: \_\_\_\_\_

	ANO	NE
Zaujalo tě zpracování tématu? Je zajímavé?	Proč?	Proč?
Zaujal tě úvod textu?	Čím?	Poč?
Můžeš v textu najít hlavní tezi? Která to je?		
Je text dobře členěn na odstavce? Obsahuje každý z nich zamyšlení nad jedním dílčím tématem? Můžeš v každém odstavci najít tematickou větu? (Ta, která se vztahuje k hl. tématu textu.)		navrhovaná vylepšení
Je přechod mezi jednotlivými odstavci plynulý? Navazují na sebe?	Jak?	navrhovaná vylepšení
Je každá myšlenka dostatečně doložena příklady a detaily ?		navrhovaná vylepšení
Jsou informace a myšlenky v textu řazeny ve vhodném pořadí?		navrhovaná vylepšení
Objasňuje autor své myšlenky jasně? Nebo jsi některé formulace hůře chápal?		navrhovaná vylepšení
Myslíš si, že autor zapomněl na některé důležité myšlenky týkající se tématu?	např.	
Myslíš si, že měl autor některé části textu vynechat, protože nerozvíjí celkové téma nebo by bez nich byl text srozumitelnější?	které?	
Je obsah všech vět srozumitelný?		Které to jsou? navrhovaná vylepšení:
Navazují na sebe dobře všechny věty textu?		navrhovaná vylepšení:
Používá přiměřeně složitá souvětí?		navrhovaná vylepšení:
Je celkový styl textu vhodně vybrán? Je použita vhodná slovní zásoba?		navrhovaná vylepšení:
Měl na tebe text takový účinek, jaký autor asi zamýšlel?	nejpůsobivější pasáž	
Co je na textu nejlepší? Proč?		



## Příloha č. 3/a: Ukázka textu – procesuální přístup

autor: Brokeš Rudolf

## 1. verze textu

Brokeš Rudolf

Úvaha

~~Myslím si, že se děti dostávají do problémů při spěchu vyhovívání se dospělým a zapadnutím do kolektivů. Největším problémem jsou alkoholické nápoje a cigarety. Ty by měly mít přísnější pravidla, než je prodejna, neměly by se k nim dostát osoby mladší osmnácti let. Problém vidím i v tom, že dospělí často kouří a pijí alkohol, a na veřejných prostranstvích jako jsou autobusy, chodí s tím. To by se mělo omezit na restaurace a baričky.~~

## 2. verze textu

Rudolf Brokeš  
21.3.2007

Úvaha

Problematika kouření a alkoholu. Myslím si, že se mladší dostávají do problémů s kouřením a alkoholem při vyhovívání se dospělým a zapadnutím do kolektivů. Největším problémem je samotná dostupnost alkoholu a alkoholických výrobků mladším osobám. Myslím si, že tyto výrobky by měly mít přísnější pravidla, než je prodejna, tedy by měly být větší povětrnosti na ty, kteří mají přístup k lékárně, výrobkům osobám mladším osmnácti let.

Problém vidím i v tom, že dospělí často kouří, a pijí alkohol na veřejných místech, kde se často setkávají i mladší a tak jim tímto dospělí působí jako vzor a inspiraci pro kouření. Proto si myslím, že by jme se od těchto lekární měli vzepnout.

### Příloha č. 3/b: Ukázka textu – procesuální přístup

autor: Brokeš Rudolf

finální verze textu

Rudolf Brokeš

28.3.07

Proč se děti dostávají do problémů?  
(Úvaha)

Myslím si, že se mládež dostává do problémů s kouřením a s alkoholem; protože se chtějí vyrovnat dospělým a zapadnout do kolektivu.

Největším problémem je samotná dostupnost alkoholu a tabákových výrobků osobám mladším osmnácti let. Myslím si, že na tyto výrobky by měla být přísnější pravidla již při samotném prodeji. Také by měly být větší postihy těch, kteří umožní přístup k těmto výrobkům osobám mladším osmnácti let. Děti mají problémy hlavně v rodině a ve škole. Často nevědí, jak je mají řešit a tak neuváženě sahají po omamných látkách.

Problém vidím i v tom, že dospělí často kouří, či pijí alkohol na veřejných místech, kde se často nachází i mládež, a tak jim tyto dospělí působí jako vzor a imponují jim. Proto si myslím, že bychom se nad tímto tématem měli zamyslet.

#### **Příloha č. 4/a: Ukázka textu – procesuální přístup**

**autor: Peřinová Kristýna**

## 2. verze textu

Here's little  
with love

Krishna Perera  
21.5.2007

Mladí muži je spousta lidí. Jevo se podobá, ale každý je různě uplný jazy. Bude  
 to někdo trochu mladší, že dostal špatnou známku a jazy si k tomu nic nedělá.

Je píše naprosto živě, srovnatelně s těmi, které jsem četl. Někdy píše, že se  
nemá čas psát, a na druhý den píše, že má čas. To je velmi zajímavé.  
Je to člověk, který se nikdy nezastavuje. Je to člověk, který se nikdy nezastavuje.

Thompson si je pri večini leti pomalno skrbel. Še manj vedno ni bilo splošno prišlo a  
vsem, če bi kaj mi skupaj vstopal, in potem vstopal. Posledično pomalno  
si je šel. Popolnoma je bil, da se splošno, kraj" ne splošno in splošno mi  
posledično tudi kmalo, nato mi je vstopal

*Fiume di cloride potassico*

*(continued)*

from now on we must be agricultural based as well as industrial.

Die bei uns erhaltenen Pflanzen werden.

Ještě jednou na domovních, že není špatné chytit na domovních, ale domovních je třeba.

## 1. verze textu

BUAHA - Mena pake beta bone!

Pešková Kristína

Mas sárlet je spomenu ľuď. Hráč je jazyk zále pou si  
 kómbu, ale hráč je kómbu ľuď jazyk. Proč

[illegible]

plachotnosti, lidé by si měli patřičně nasbavovat  
potřebať se. Měly by tam družky té, že je možná  
dřív, co násli jako předtím, kde by mu snad mohl  
upravit se jako dřív...

Kemplerovi se při všíchni lidé jsou taková ale já mám  
 k tomu sebe. Mnohdy trávil si vím, že má křivý  
 nohy <sup>nohy a nohy</sup> nějakou / chvilu / až jsem ale poznal, že lidé  
 napříkládají, když se podívám "bratři" na

přáteli a přáteli mě poslouchá před tím, kdo mi  
je nejmilejší. - <sup>občas</sup> Tím se člověk vzdává nabízené právn.<sup>2</sup>  
<sub>oblasti</sub>

Informace se, že tři lidé jsou ve, že patří k  
kromě by nějaká práce a člověk kromě chyb by  
práce nějak člověk. Jinak má práce

kejsarovať. Keďže sa vďaka tomu môže stať napríklad  
právnym záznamom, že osoba neexistuje, je veľmi  
dôležité, aby sa v tomto prípade nepoužilo  
keďže.



## Příloha č. 4/b: Ukázka textu – procesuální přístup

autor: Peřinová Kristýna

### 3. finální verze textu

#### Není růže bez trní

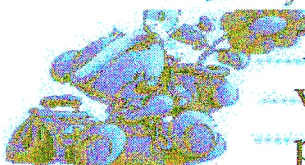
(úvaha)

Na světě je spousta lidí. Jsou si podobní, ale každý je zároveň úplně jiný. Proč se někdo trápí nad tím, že dostal špatnou známku a jiný si z toho vůbec nic nedělá?

Je přeci nespravedlivé někomu vyčítat jeho chyby. Každý pozoruje na ostatních jen to špatné a neuvědomuje si i ty jeho dobré vlastnosti. Lidé by si měli navzájem naslouchat a podporovat se. I když ten druhý ví, že je možná chyba to, co udělá jeho přítel, tak by mu neměl hned všechno vyčítat. Nemyslím si, že všichni lidé jsou takoví. I já mám kolem sebe spoustu přátel a vím, že každý má alespoň nějakou malou, či velkou chybu. Bohužel jsem poznala i ty zlé. Například ty, kteří si přede mnou „hrají na přátele“ a později mě pomluví před tím, kdo mi je nejmilejší.

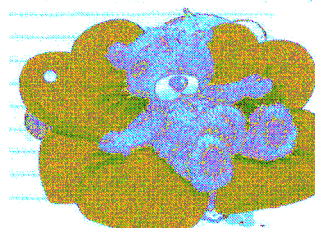
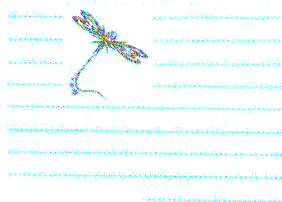
Čím si člověk takovou zradu zaslouží?

Chci tím jen říct, že růže bez trní by nebyla růže a člověk bez chyb by přece nebyl člověk.....



Trn na růži může vyjadřovat bolest v srdci lidí a růže bez trní například prázdnotu v srdci.

Já osobně se domnívám, že není správné chyby na druhých vyhledávat, ale pomáhat je řešit.



### **Příloha č. 5/a: Ukázka textu – procesuální přístup**

**autor: Černohorský Patrik**

# 1. verze textu

[illegible]

## 2. verze textu

[illegible]



## **Příloha č. 5/b: Ukázka textu – procesuální přístup**

**autor: Černohorský**

finální verze textu

**Patrik Černohorský**

**1. 4. 2007**

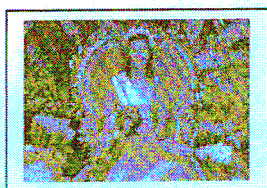
# **Kdyby ženy vládly světu, nebyly by války.** **Kdyby ženy vládly světu, nebyly by války.**

(Úvaha)

Myslím si, že kdyby ženy vládly světu, války by se stejně konaly.

Vždycky se najde nějaká organizace, která si najde nějakou záminku, nějaký problém, kvůli kterému se konají válečné střety. Domnívám se, že ženy by tomu nedokázaly zabránit. Většina žen nemá takové schopnosti jako muži a podle mého názoru by ve válce v taktických znalostech neuspěli, ale to je čistě můj názor. Všechny válečné konflikty a střety, např. 2. světovou válku, vedli muži. Ženy většinou řeší nějaké konflikty domluvami nebo hůře pomluvami, kdežto muži to řeší rvačkami, proto možná vznikají války. Takže bude možná trochu pravdy na tom, že kdyby ženy vládly světu, nebyly by války.

Toto téma bylo docela složité na přemýšlení.



### **Příloha č. 6/a: Ukázka textu – procesuální přístup**

**autor: Hoffmanová Lucie**

## 1. verze textu

Lucie Hoffmann  
21.5.2007

Viola

mem! Peine les bon!

uplem si, že todo je velmi dobré. Jsem, jak odpovídá to, že nikdy nikdo-a  
je není bez chyby. Např. naše - odpovídá, že je dokonale, krásná, moderní  
ní, ale práce má své nedostatky - jsou.

Bole mého mošná, není ani člástek odobrný např. km, je mošná  
ne km, nedá se moc, jako jindy mluví. Je zbraně člástek dle čláste  
je slova božího omezení. Boží ale má i ve světě. Vědomu např.  
vypočtený slay, jímž se žalmí vidi, něžto je posvěcení alch.  
Časí boží čláste něžto člástečnou, nemusí se mu to vypočítat  
postavit. Např. slay, člá se slay foliátem, boží má je slova na čláste  
boží, klom si mohu mluvit tak. On je po věnu..

[illegible]

Bakale přijde do školy v minulosti první. Chvilku pozdě byl na obzoru

basically on how it's used. Because more for ~~the~~ to implement in

podlone, ~~new~~ price i se volne mu dade. Kadze mu ne byj dobrno jedna.  
Bude se skratit jina o ko, aby skratil penize a aby se mal koupit drogu.

nabízeno na drogu všem lidem, kteří ji začali brát pravidelně.

q. la grandeur grandeur - menü rüde. lara lara... lara se dol i jona

Don't - men's cloth less ready

— nous éprouvons les complications!

—ris a ridola-nem dolozally

Guix Hoffmann

Urada

Wenn zwei der Punkte  
die Werte  $\log 10$  und  $\log 100$  haben.

nissa hoti bharatko a parivartan, jolo se nisse, mai

like <sup>me</sup> ~~they~~ really a probability - tri!

ke bo - myslim si, ze je to dobry peklad toho

we give a method to construct a  $\mathbb{Z}$ -vector and

we' rāady. Nōyā che chōv nīc volāl, nīhāl,

musci pedat i a complicacini nate

- noni clove leaf

neni pace les complidit.

*Nibola nemi globanely*

much much

mech

when

## **Příloha č. 6/b: Ukázka textu – procesuální přístup**

**autor: Hoffmanová Lucie**

finální verze textu

Lucie Hoffmanová

29. 3. 2007

Úvaha

### **Není růže bez trní**

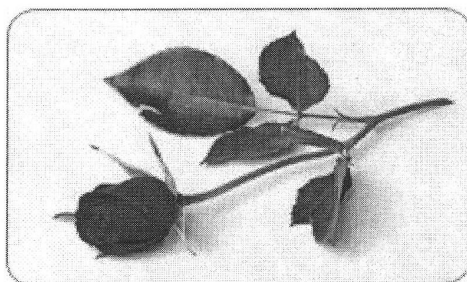
Myslím si, že to je velmi dobré téma, jak vyjádřit to, že nikdy, nikdo a nic není bez chyby. Např. růže vypadá, že je dokonalá, krásná, nádherně voní, ale přece má své vady - trní.

Podle mého názoru není ani člověk dokonalý, např. tím, že nevidí ve tmě, neslyší tak dobře jako jiná zvířata. Při srovnání člověka s člověkem je každý originální. Každý ale má i své vady. Někomu třeba vypadávají vlasy, jiný špatně vidí, někdo je zase postižený.

Také když chce člověk něčeho dosáhnout, nemusí se mu to vždy podařit. Např. chlapec se chce stát fotbalistou, když už je skoro na špici své kariéry, zlomí si nohu, nebo tak něco, a je po všem.

Jak tak uvažuji, připadá mi, že bychom mohli zmínit i drogy. Jak jsem už někde slyšela a vyčetla z knížek, tak všichni, co už drogu zkusili, říkali, že je to skvělý pocit a že je to nádhera. Pak ale přijde to už dříve zmiňované trní. Člověk začne být na droze závislý a tím si zkazí celý život. Přestane mu to vycházet v rodině, v práci i ve volném čase. Začne mu už být všechno jedno. Bude se starat jen o to, aby sehnal peníze, aby si za ně mohl koupit drogu. Nakonec na drogu většina závislých lidí zemřela.

Je to opravdu pravdivé, že není růže bez trní ... také se dá i jinak říci, není člověk bez vady, není práce bez komplikací, nic a nikdo není dokonalý.





### **Příloha č. 7/a: Ukázka textu – procesuální přístup**

**autor: Zamastilová Kristýna**

## 1. verze textu

more water & more water

21.3.2007

*Civaka*

Ami' cu' por Ami'

Radši miho mámaru je toho přístavi došli pravdiví. Lidé si ho ani nevšimnuli, ale já ani  
máji chýby. A má mimasji byl ~~oni~~ kosmoleckí - jeden člověk je na obě pyšný, jinyj je shodný, jinyj  
inyj rdy...

Tak jako má' cois Arany, tak má' i Člověk co' chybí.

Ali proč komu tak je? <sup>možna</sup> Tak je proto, že člověk nadešel od života „dobrot náin“ a tak je raději  
dij, Horkyjaj, a popyj.. nebo smel proto, že ho ho doprovází rozjímá, pilyka se to to...?  
Ale proč? Proč

"Nikčiči' ladi' si ani narišmava, to j v ofici Madmona, v kani nabišlalek puz, na steni in  
pola zima. A proč ni bilo narišmaji? Pekarci ni: „Telo se mi nabiškalo.“ a li'm ko pro ni  
stena'. Ali li ladi', to v ofici zmeda, kani uš Fivol nikelu nariškali. Pekarci v kani, keli musziji puzoval,  
aby ce nariškali, daleko ladi' ni bilo nariškali... Nariškali ladi' more Madziji' ladi' nabiškali.

Ale jiron liti, kleri maji jan maketou dylit ku. Sata so jiron shylling'..  
 Batak, ma batak shanu ji liti pante, so puto, kleri neni hny, meni puto. Bati lo-pek  
 u mao, u liti? Muplim, so omo-chorok liz dylt ji oia shaling', ale meni qipawong' ma batak, jid'.

Se, to se nam kot miša zdela jako smilila, najprej bi bil najbrž raje, da bi jo, smrdi, baya,  
e miša postaji skazal jako bi najprej, to miš morda bi raje bi postala.

Našci maš do mišytorat - nelo obapen no to do pami pui - našci maš do, pui me neni bez dlyy.

## Příloha č. 7/b: Ukázka textu – procesuální přístup

autor: Zastilová Kristýna

finální verze textu

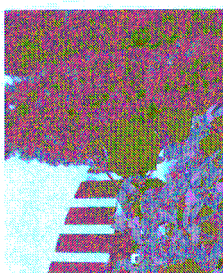
### Není růže bez trní

Tak jako má růže trny, tak má i člověk své chyby. Ale proč tomu tak je? Možná proto že, člověk nechce od života "dostat ránu", a tak je raději zlý, lhostejný, pyšný... Nebo snad proto, že ho to doopravdy nezajímá, netýká se ho to?? Ale proč?!

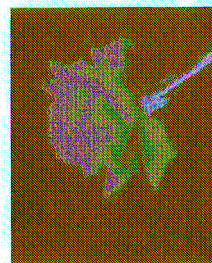
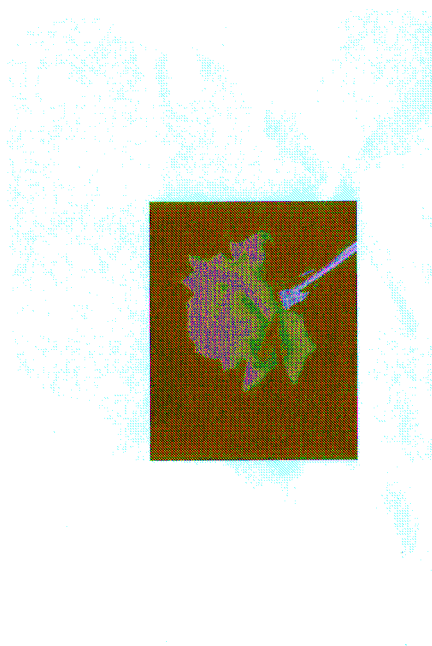
Někteří lidé si ani nevšimnou, že je v Africe hladomor, v Asii nedostatek peněz. I svět má své chyby. Ale proč si toho ti lidé nevšimají? Řeknou si snad: "Toto se mě netýká," a tím to pro ně skončí? Ale ti lidé, kteří v Africe zemřou, těm už život nikdo nevrátí. Dětem v Asii, které musí pracovat, aby se uživil, těm dětsví také nikdo nevrátí.... Naštěstí však takto moc lhostejných lidí ubývá.

Ale jsou i lidé, kteří mají jen malinkou chybičku. Třeba jsou stydliví. Avšak na druhou stranu je pravda, že růže, která nemá trny, není celá růže. Platí to tak i u nás, u lidí? Myslím, že ano- člověk, který si své chyby nedokáže přiznat, může být šťastný, ale nebývá připraven na životní problémy. Tak podobně je to i u růží- když nemají trny, nedokáží se bránit před predátory.

To, co se nám teď může zdát jako směla, největší hloupost našeho života, snad i trapas, se může později ukázat jako to nejlepší, co nás mohlo v životě potkat. Naučí nás to nechybovat-nebo alespoň ne v té samé věci-naučí nás to, že nic není bez chyby.



### Není růže bez trní



ZŠ Luže, 9.B

Karolina Zastilová

### **Příloha č. 8/a: Ukázka textu – procesuální přístup**

**autor: Vesecká Veronika**

# 1. verze textu

[illegible]

## 2. verze textu

Paula Kravitz  
213.2004

Nebojá  
 Proč se děti dostávají do problémů  
 je mnohá příčina, jak se člověk do problémů, ale mnohá příčina  
 přivede jen děti.  
 je důležitá si uvědomit, že děti a zejména děti jsou v nejvyšším  
 věku velkým lajdákem, hlavně pro mladistvé.  
 Proč některá děti jsou ve problémů a neprospívají jim, že si samy  
 vyhledávají mnohá lázeň? Proč si některé děti jsou často pram  
 ze školství, nebo lázeň? Jen aby se pohládí?  
 Proč děti si jsou všichni, ale se do škol? Někdo říká, že se nic neděje,  
 mnohá dítě, ale si mladiství, se může dostat do velkých problémů.  
 Proč se některá děti dostávají do velkých problémů, že potom ani není  
 co říci? <sup>ale je mnohá</sup> ~~trávit~~ <sup>trávit</sup> děti se objevují nejen kvůli tomu a kvůli se  
 potom lidé lázeň!  
 Proč některá děti by dostávaly problémy, měli mnohá děti řídit se svými blízkými a  
 dostávají se k nim na nějaké úrovni.



## Příloha č. 8/b: Ukázka textu – procesuální přístup

autor: Vesecká Veronika

finální verze textu

Veronika Vesecká

28.3.2007

### Proč se děti dostávají do problémů

Je mnoho případů, jak se dostává do problémů, ale máma nejhorší problém jsou drogy. Je důležité si uvědomit, že drogy a omamné látky jsou v nynějším světě velkým lákadlem, hlavně pro mladistvé. Proč většina lidí řeší své problémy a nespokojenosti tím, že si utvoří nějakou omamnou látku? Proč si někteří děti berou drogy jinou než svěřeností, nebo kouří? Jen aby se uvolnily? Pou přece i jiná řešení, než tato! Tímto způsobem se nic nevyřeší, ba naopak. Mnoho dospělých, ale hlavně mladistvých se může dostat do velkých problémů. Každý skoro dítě většina lidí se dostane do různých problémů, které jsou potom ještě horší a horší. Podle mého názoru by každému problému měly děti řešit se svými blízkými a dospělí by měli rajčit na nějaké léčení.

## Příloha č. 9/a: Ukázka textu – procesuální přístup

autor: Lapčák M.

## 1. verze textu

Uvaha

Proč se děti dostávají do problémů?

Druhé děti se dostávají do problémů hodně. Proč asi? Je to tím, že se chtějí vyrovnat dospělým? Myslejí si, že když se budou chovat jako „velcí“ tak budou dospělí? To je asi nejčastější důvod. Když kouří kadínky, tak proč ne i my? A nebo na to můjou kamarádi? Nikdy se děti chtějí podobat svým kamarádům. A když mají kamarády rádi alkohol, tak si dám i já - pomyslí si dítě. A stejný je to i z drogam. Asi také nějak začínají řešit problémy dětí. Myslím si, že každé dítě má být jiné.

## 2. verze textu

Uvaha

Proč se děti dostávají do problémů?

Druhé děti se dostávají do problémů hodně. Proč asi? Je to tím, že se chtějí vyrovnat dospělým? Myslejí si, že když se budou chovat jako „velcí“ tak budou děti dospělí?

To je asi nejčastější důvod. Když kouří kadínky, tak proč ne i my? A nebo na to můjou kamarádi? Nikdy se děti chtějí podobat svým rodičům, kamarádům. A když mají kamarády rádi alkohol, tak si dám i já, pomyslí si dítě. A stejný je to i s drogami či kouření. Nikdy když máme na problémy děti i počítač. Děti si na internetu najde virtuální „kamarády“, kteří to taky můžou různě odlišovat. Často je taky problémem neposlušnost rodičů. Mluví se s dítětem, ale práci, a nechtějí si, že ještě dítě někdy na kouří cigarety.

Asi také nějak začínají problémy dětí. Myslím si, že děti by si měli uvědomit, že každý člověk je jiný a podle toho se chová.

## **Příloha č. 9/b : Ukázka textu – procesuální přístup**

**autor: Lapčák, M.**

finální verze textu

M. Lapčák

Proč se děti dostávají do problémů?

(úvaha)

Dnešní děti se dostávají do problémů často. Proč asi? Je to tím, že se chtějí vyrovnat dospělým? Myslí si, že když se budou chovat jako „velcí“ tak budou dřív dospělí?

To je asi nejčastější důvod. Když kouří tatínek, tak proč ne i syn? Anebo se to může rozvádění rodičů, nebo špatní kamarádi? Někdy se děti chtějí podobat svým kamarádům. „A když mají vrstevníci rádi alkohol, tak si dám i já,“ pomyslí si dítě.

A stejné je to i s drogami či kouření. Někdy taky může za problémy dětí i počítač. Děti si na internetu najdou virtuální „kamarády“, kteří ho taky různě ovlivňují. Často je taky problémem neposlušnost rodičů. Nevěnují se dostatečně dětem, ale jen své práci a nevěnují si, že jejich dítě sahá na horší cestu.

Asi tak nějak začínají problémy dětí. Myslím si, že děti by si měly uvědomit, že každý člověk je jiný, a neměly by nikoho napodobovat.

### **Příloha č. 10/a: Ukázka textu – procesuální přístup**

**autor: Hladík Tomáš**

# 1. verze textu

Ívafa

Přiročí se dětské dostavují do problémů?  
je ~~nemogu~~<sup>možné</sup> je možností, ~~příliš~~<sup>složitě</sup> podle jiskle se dostat  
do problémů. Vlní často je za problémem především  
škola, jiné není jediná. Cigarety, alkohol, drogy  
nebo třeba vyplenění okna. Je vše jsou přínosi  
problémů, samozřejmě že přínos je mnohem více.

Proč vlastně děti ročníků berou? Je je třeba

na stranu štrbine najzgodovinski. morda je  
za razliko zaradi kloba to je točilo vidi

u rodici a chciť to ľahko zbaviť. Telo je veľmi

Le razzismo fornisce argomenti a molte ideologie.

velké předání prostejovské novoty. Znáš-li, dáváte jí správně. Je velmi tenká a velmi pevná, velmi odolná a velmi krásná.

## 2. verze textu

Hadith Imam

Pinus pinea de Mohr

*Vivaha*

Nob se diti destraj de problemu

[illegible]

Prostředím dětí, zejména žen: "Tady se děje na přelomu století."  
nejít odpoví.

Mladý je tak krásnou ženou. Víte, jak je to těžké, když se potkáte  
 a chcete se jen, jen. Víte, je to tak krásná, krásná, krásná  
 a má to, má to, má to.

nikdy klesaj, jen přes nověle. Společně dáváme je spustit. Je velmi  
 vhodné vzájemně přehledně vidět i celkové pohyby.

## Příloha č. 10/b: Ukázka textu – procesuální přístup

autor: Hladík Tomáš

finální verze textu

Tomáš Hladík

### Proč se děti dostávají do problémů (úvoda)

Proč se děti dostávají do problémů? Je mnoho možností, jak se dostat do problémů. Velmi často stojí za problémem výsledky ve škole, jenže to není jediná příčina. Cigarety, alkohol, drogy, nebo třeba rozbité okno. To vše jsou příčiny problémů.

Proč vlastně děti začínají bouřit? To je otázka, na kterou bychom našli odpověď.

Někdy je příčinou začátku bouření třeba to, že to děti vidí u rodičů a chtějí to taky zkoušet. Dále je to začátek bouření kamarádů anebo stres, odrokování.

Někdy hledají jen něco nového. Hračka, divadlo je spousta. Je všemi těmito věcmi přicházejí někdy i obrovské potíže. Problém se vyřešit nedá, ale měli bychom se alespoň snažit sítě neřít.



### **Příloha č. 11/a: Ukázka textu – procesuální přístup**

**autor: Hrnčál Tomáš**

## 2. verze textu

Wade

Kam chodí tatky, kam i synové chodí? Set, že rodiče mají rádi na své děti nejím tatky, jak je vychovávaly, ali i hnu, jak se sami chovaly, je dobře známe. Vždy se k němu vliv připsal, že děti si z chování rodič bere příklady např. když otec hodně pije alkohol, dítě má k alkoholu vztah, ale když nikdy ne pije, dítě se naučí a zavrzuje, jaké rodiče jsou. Nejsem jinou špatně příklady a děti se naučí i dobré věci a chování. Projíraje se ho zejména ve výhledu časopisů (když otec je špatný, syn také občas otec by k dítěti). Ale podle způsobu života a křesťanských. Budeme rádi, že ve společnosti jsou i dobré příklady někomu rodičů na děti a doufáme, že těch špatných bude čím dál méně.

# 1. verze textu

Trans  
Thick

43364

Adina Julie re. Adina

Arda

Wormholes? Not known to require the creation

So, že vedlice mají stromy nad ústí říčky nejen kolem řeky, je vydatnější, ale i kolem řeky se samé doušky, je vedlice známé. Vědly se často stromy nejen v lese, že dříve si v lesích našli vodníci lesa vzhled (máje řeky) ake bolšie zise aboli, dříve má v alcholu odson, ale vědly se dopada' bolněk. Tak, vedlice se máč a vnitřní rozropty jako vedlice.

Negam įmonę apibūdinti žodžiais, o deklaruojant ir lobu-  
 vėi ir dabarame darant. Dujų sąjūgi su šio sąjūgiu ir sąjūgiu  
 raudonėnė (maži. Dujų sąjūgi su šio sąjūgiu ir sąjūgiu  
 Dujų sąjūgiu) šio sąjūgiu sąjūgiu ir sąjūgiu  
 sąjūgiu.

Rudne radi, še ne sploh začeli posei i dolina prišli  
 vsem ročic na deli a dovolj, še tudi nekaj kude  
 na deli hru mare.

## **Příloha č. 11/b: Ukázka textu – procesuální přístup**

**autor: Hrnčál Tomáš**

finální verze textu

28. 3. 2007  
Tomáš Hrnčál

### **Kam chodí táta, tam i synek chvátá**

(úvaha)

To, že rodiče mají vliv na své děti nejen tím, jak je vychovávají, ale i tím jak se sami chovají, je všeobecně známé. Někdy se tento vliv projeví tak, že dítě si z chování rodičů bere i odstrašující příklad. Například když otec hodně pije alkohol, dítě má k alkoholu odpor, ale někdy to dopadá tak, že i dítě se naučí zlozvyky jako mají rodiče.

Nejsou jenom špatné příklady a děti se naučí i dobré věci a dobrému chování. Projevuje se to zejména ve výběru zaměstnání. Když otec je například lékař, syn také občas chce být lékařem. Často také napodobují způsob života a životní styl.

Budme rádi, že ve společnosti jsou i dobré příklady vlivu rodičů na děti a doufejme, že těch špatných bude čím dál tím méně.



## Příloha č. 12/a: Ukázka textu – procesuální přístup

autor: Dobřická Ilona

## 1. verze textu

ÚVÁHA DOBŘICKÁ  
 Myslím si, že toho máme, když když  
 proč se děti dostávají do  
 problémů, je velice diskutabilní a stále se řešící  
 problém celé lidské populace  
 bez ohledu na věkové rozdíly. A co  
 jsem si téměř jistá, že řada rodičů nemá na své vlastní  
 děti čas, ať už kvůli svému pracovnímu vytížení nebo povinností  
 v domácnosti. Protože čím se, že pro většinu rodičů je  
 na prvním místě kariéra a  
 dálejší je pro ně finanční zabezpečení svých potomků. Ale  
 spíše po fyzické stránce než aby se jim věnovaly, tím myslím  
 diskutovali s nimi o svých i o  
 jejich problémech. Podle mého  
 názoru je to pro děti, zejména  
 pro ty dospívající, velmi  
 špatná situace, že mohou využít svůj  
 volný čas bez ohledu na to,  
 aby se jim rodiče vyhrazovali  
 s tím jít, kam jdou, kdy  
 přejdou? A právě tímto  
 nedájnem se děti dostávají do problémů  
 o jejich vlastním životě, že je to  
 pro ně nebezpečné. Ale jak tomu  
 vidět, když se nepřetržitě pohybují v  
 svých vlastních, kteří mají téměř  
 stejný názor na tuto situaci? Jsem  
 velmi situace, když jsou celá spousta  
 mladých lidí na kárací

## Příloha č. 12/b: Ukázka textu – procesuální přístup

autor: Dobřická Ilona

2. verze textu

Ilona Dobřická

Ukázka

21.3.2004

Proč se děti dostávají do problémů?

Myslím si, že toho křma, když „Proč se děti dostávají do problémů“, je velice diskutabilní a stále se řeší problém celé lidské populace bez ohledu na věkové rozpětí.

A co je když hou hlavní otázkou? Jem si téměř jistá, že řada rodičů nemá na své vlastní děti čas, ať už kvůli svému pracovnímu vytížení nebo povinnostem doma. Otávám se, že pro většinu rodičů je na prvním místě kariéra a důležitější je pro ně finanční zabezpečení svých potomků než aby se jim věnovali, čím myslím diskutovali s nimi o svých i o jejich problémech.

Podle mého názoru je to pro děti, zejména pro ty dospívající, pozitivní situace, že mohou využít svůj volný čas bez ohledu na to, aby se jich rodiče dokazovali s kým jdou, kam jdou, kdy přijdou?

A právě tímto nezájmem se děti dostávají do problémů o kterých vlastně ani neví, že je to pro ně nebezpečné. Ale že to mohou vědět, když se bez vědomí rodičů, některé děti i nepřetržitě, pohybují mezi svými přáteli, které mají pravděpodobně stejný názor na tuto situaci.

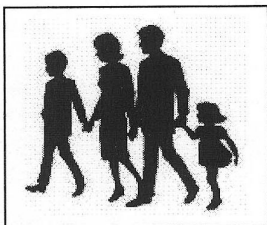
A proto si myslím, že tento trend bude pokračovat po další generace, protože ve budoucí budou se svým dětem přistupovat pravděpodobně velmi podobně (obdobně), jako se o mládí přistupovalo k nim.



## **Příloha č. 12/c: Ukázka textu – procesuální přístup**

**autor: Dobřická Ilona**

finální verze textu



Ilona Dobřická  
28.3. 2007

### **Proč se děti dostávají do problémů?**

(Úvaha)

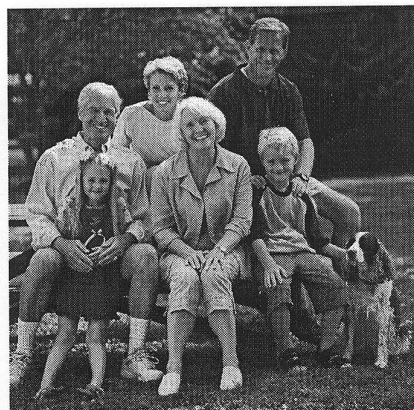
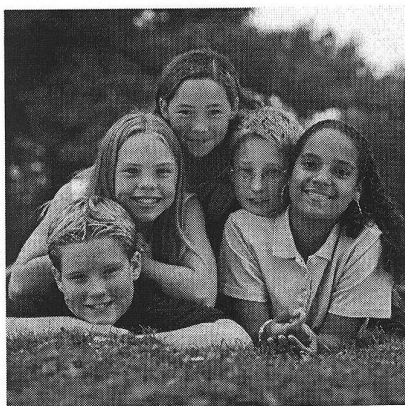
Myslím si, že toto téma, tedy „Proč se děti dostávají do problémů“, je velice diskutabilní a stále řešený problém celé lidské populace bez ohledu na věkové rozpětí.

A co je tedy tím hlavním důvodem? Jsem si téměř jistá, že řada rodičů nemá na své vlastní děti čas, ať už kvůli svému pracovnímu vypětí nebo povinnostem doma. Obávám se, že pro většinu rodičů je na prvním místě kariéra a důležitější je pro ně finanční zabezpečení svých potomků, než aby se jim věnovali, tím myslím diskutovali s nimi o svých i o jejich problémech.

Podle mého názoru je to pro děti, zejména pro ty dospívající pozitivní situace, jak mohou využít svůj volný čas bez ohledu na to, aby se jich rodiče dotazovali „s kým jdou, kam jdou, kdy přijdou“?

A právě tímto nezájmem se děti dostávají do problémů, o kterých vlastně ani neví, že je to pro ně nebezpečné. Ale jak to mohou vědět, když se bez vědomí rodičů, některé děti i nepřetržitě, pohybují mezi svými vrstevníky, kteří mají pravděpodobně stejný názor na tuto situaci.

A proto si myslím, že tento trend bude pokračovat po další generace, protože budoucí rodiče budou ke svým dětem přistupovat pravděpodobně velmi obdobně, jako se v mládí přistupovalo k nim.



### **Příloha č. 13/a : Ukázka textu – procesuální přístup**

**autor: Hušák Mirek**

## 1. verze textu

Wash  
Kush

Waka

Kdyby žemě dále stála, nebyla by věky a

[illegible][illegible]

## 2. verze textu

Mark Rusk

Wobesa

21.3.2004

Kindly bring weekly note, ready by 10th.

[illegible]

## Příloha č. 13/b : Ukázka textu – procesuální přístup

autor: Hušák Mirek

finální verze textu

28.5.

Mirek Hušák

Kdyby řemesla vládnou světu, nebyly by války?

(Hušák)

Já si nemyslím, že by nebyly války, kdyby řemesla vládnou světu, protože podle mě má každý svůj způsob sebeobran. A to i třeba tím, že se někomu nebudou líbit jen ty různé konkrétní osoby, v našem případě třeba ve funkci prezidenta. A ono by to mohl mít a třeba mi nebylo tak rozdílné. Možná, že by se v našem případě jen méně bojovalo, ale že by nebyly vůbec války, já osobně pochybuji. Vždycky byli a budou konflikty. Na druhou stranu by sepsání nebylo tak krásné, jako je tomu dnes. Je docela možné, že by se onesakly ~~to~~ i ekonomické problémy a šlo se tu ~~na~~ mnohem lépe. Navíc, má棒ida řemesla je stejná jako ta kterou bychom považovali jako sílu. Šel nad slabo.

## Příloha č. 14/a: Ukázka textu – procesuální přístup

autor: Zápolská Monika

1. verze textu	2. verze textu
<p>ÚVÁHA</p> <p>Proč se děti dostávají do problémů? Myslím si, že je přirozené, že děti jsou zvědavé a chtějí si samy všechno vyskousšet. Navzdí Mléce chce už od mala poznávat svět a objevovat nové věci. Děti ale v důsledku nedostatečných zkušeností časem neporozumí, které věci na vyzkoušení stojí a které ne. Domnívám se, že právě proto je přičinnou toho, že právě děti se tak často dostávají do problémů. A proto jsem by tomu mohl zabránit, než jejich rodiče. Ti stačí se starat o své děti, nejlépe časem, a děti se toho od přírody hodně naučí. Pro děti je totiž skvělý věk, a právě to co děti milují u svých rodičů, se snaží často napodobit. <del>Prostředím</del> není pak divu, že chlapci, jejichž otec někdy pije denní alkohol, začínají také pít alkohol již ve velmi raném věku. <del>Pro</del> Babi na něm pak <del>získávají</del> <sup>získávají</sup> začínají být závislí. Myslím, že rodiče by měli být větší dětem příkladem a nebezpečnost některých návyků s nimi odložit, pokud je možno. Důležitostí rodičů je nejprve ale mít pozor, aby se nejprve přezkoušeli, protože poslední problém dítěte.</p>	<p>Monika Zápolská 21.3.2007</p> <p>Proč se děti dostávají do problémů? Myslím, že je přirozené, že děti jsou zvědavé a chtějí si samy všechno vyskousšet. Navzdí Mléce chce už od mala poznávat svět a objevovat nové věci. Děti ale v důsledku nedostatečných zkušeností mohou neporozumět, které věci na vyzkoušení stojí a které ne. Domnívám se, že právě proto je přičinnou časových problémů dětí. A proto jsem by tomu mohl zabránit, než jejich rodiče. Ti stačí se starat o své děti, nejlépe časem, a děti se toho od přírody hodně naučí. Pro děti je totiž skvělý věk, a právě to co děti milují u svých rodičů, se snaží často napodobit. Typickým příkladem je chlapci, jejichž rodiče dříve pili alkohol ve velkém množství. Není divu, že i když chlapci začínají také pít alkohol již ve velmi raném věku. Často na, nemají také návnadu být návyky. Proto si myslím, že rodiče by měli být větší dětem příkladem a nebezpečnost některých věcí a návyků s nimi odložit, pokud je možno. Důležitostí rodičů je nejprve ale mít pozor, aby se nejprve přezkoušeli, protože poslední problém dítěte.</p>



## **Příloha č. 14/b: Ukázka textu – procesuální přístup**

**autor: Zápolská Monika**

finální verze textu

Monika Zápolská  
29.3.2007

### **Proč se děti dostávají do problémů?**

(úvaha)

Myslím, že je přirozené, že děti jsou zvědavé a chtějí si samy všechno vyzkoušet. Každé dítě chce už od mala poznávat svět a objevovat nové věci. Děti ale v důsledku nedostatečných zkušeností mnohdy nepoznají, které věci za vyzkoušení stojí a které ne.

Domnívám se, že právě toto je příčinou častých problémů dětí. A kdo jiný by tomu mohl zabránit, než jejich rodiče. Ti tráví se svými dětmi nejvíce času a děti se toho od nich hodně naučí. Pro dítě je rodič velký vzor a právě to, co děti vidí u svých rodičů se snaží často napodobit.

Typickým příkladem je chlapec, jehož rodiče denně pijí alkohol ve velkém množství. Není divu, že tento chlapec začíná také pít alkohol již ve velmi raném věku. Pak na něm také začíná být závislý.

Proto si myslím, že rodiče by měli vždy jít dětem příkladem a nebezpečnost některých věcí a návyků s nimi otevřeně prodiskutovat. Diskusí si také rodiče získají jejich větší důvěru a zlepší tak pravděpodobnost, že dítě se jim v budoucnu se svými problémy samo svěří dříve, než bude pozdě začít je řešit.

Dle mého názoru je tedy příkladnost a otevřenost rodičů tou nejlepší prevencí proti pozdějším problémům dítěte.



## Příloha č. 15/a: Ukázka textu – procesuální přístup

autor: Hortenská Denisa

## 1. verze textu

UUAHA  
Hortenská Denisa

Proč se děti dostávají do problémů?  
Proč se děti dostávají do problémů? To je  
mnoho otázek, které mají, a to  
jim toliko problémů má.  
se dostali nikdy nikomu, musím  
to ~~by~~ řídit jim my, děti.  
Už toliko se dostal do problémů  
který kamarádovi, ale jim leží  
oní neposlouchají, protože, protože  
kamarád se říká, když odmítne,  
aby ho ~~ne~~ nedal, aby aby ho  
jim kamarád nepřemluví, jinde  
ale... já vím, do kterého  
situaci jsem se nikdy nedala ani já  
nepřemluví, jsem žití, jistě.  
mám ale nemám odmítne  
kamarád, mám rád si jsem  
se nikdy do problémů nedala.  
je vidět, že, co problémy  
vyhlédají. Chápej, že ti přichází  
přemluví, co? ~~ale~~ ~~ale~~  
je vyhlédají jim z nudy? ~~že~~

## 2. verze textu

UUAHA  
Hortenská Denisa  
21.3.2007

Proč se děti dostávají do problémů?  
Proč se děti dostávají do problémů? To se dostali nikdy  
nikdy, kvůli to řídit jim my, děti.  
Už toliko do problémů kvůli kamarádovi, ale  
jim kvůli oní neposlouchají, protože kamarád se říká  
kdy odmítne, aby ho nedal, aby aby ho tím  
kamarád nepřemluví jinde, ale... já vím,  
do kterého situaci jsem se nikdy nedala, ani  
jsem nepřemluví, jsem žití, mám ale nemám  
kamarád, odmítne. Mám rád jsem, že to  
problém nikdy nedala jsem vidět, že, co problémy  
vyhlédají. Chápej, že ti přichází přemluví, co?  
ale je vyhlédají jim z nudy? ~~že~~

## Příloha č. 15/b: Ukázka textu – procesuální přístup

autor: Hortenská Denisa

Hortenská Denisa

Proč se děti dodávají do problémů?  
(úvaha)

Proč se děti dodávají do problémů? O čem říci by se dalo hodně hodiny a hodiny.

Někdo se da slanu do problému kvůli kamarádovi, nebo jim kvůli své lehouposti, protože se kamarád se třeba bojí odmítnout, aby ho nebral, nebo aby ho ten kamarád nepomluvil jinde. Ale jaký pak ten kamarád je, když dokáže takhle ublížit druhému. Jak máme tušit komu řídit a komu ne? Jsme přeci jen lidia takže se pěkeračem angli.

Kvůli, do takové situace jsem se nikdy nedobala, nikdy jsem nepotřebovala řídit, pokud mám nebo nemám odmítnout kamaráda, nebo komu řídit a komu ne.

Jen nechápu ty, co problémy vyhledávají. Chápejí být strídem pozornosti? Nebo je vyhledávají jen z nudy? Nevím.

## Příloha č. 16/a: Ukázka textu – procesuální přístup

autor: Novotná Kateřina

## 1. verze textu

Novotná

S úvodem: Když jsem došla do školy, byla jsem zvědavá, jak se bude chovat. Když jsem se sešla s ostatními, zjistila jsem, že se všichni chovají stejně. Když jsem se sešla s ostatními, zjistila jsem, že se všichni chovají stejně. Když jsem se sešla s ostatními, zjistila jsem, že se všichni chovají stejně.

Proč se děti dožadují do problémů? Podle mě je to proto, že děti dožadují do problémů, protože se jim něco nepovedlo. Když jsem se sešla s ostatními, zjistila jsem, že se všichni chovají stejně. Když jsem se sešla s ostatními, zjistila jsem, že se všichni chovají stejně. Když jsem se sešla s ostatními, zjistila jsem, že se všichni chovají stejně.

## 2. verze textu

Novotná

21.6.2004

Proč se děti dožadují do problémů? Podle mě je to proto, že děti dožadují do problémů, protože se jim něco nepovedlo. Když jsem se sešla s ostatními, zjistila jsem, že se všichni chovají stejně. Když jsem se sešla s ostatními, zjistila jsem, že se všichni chovají stejně. Když jsem se sešla s ostatními, zjistila jsem, že se všichni chovají stejně.

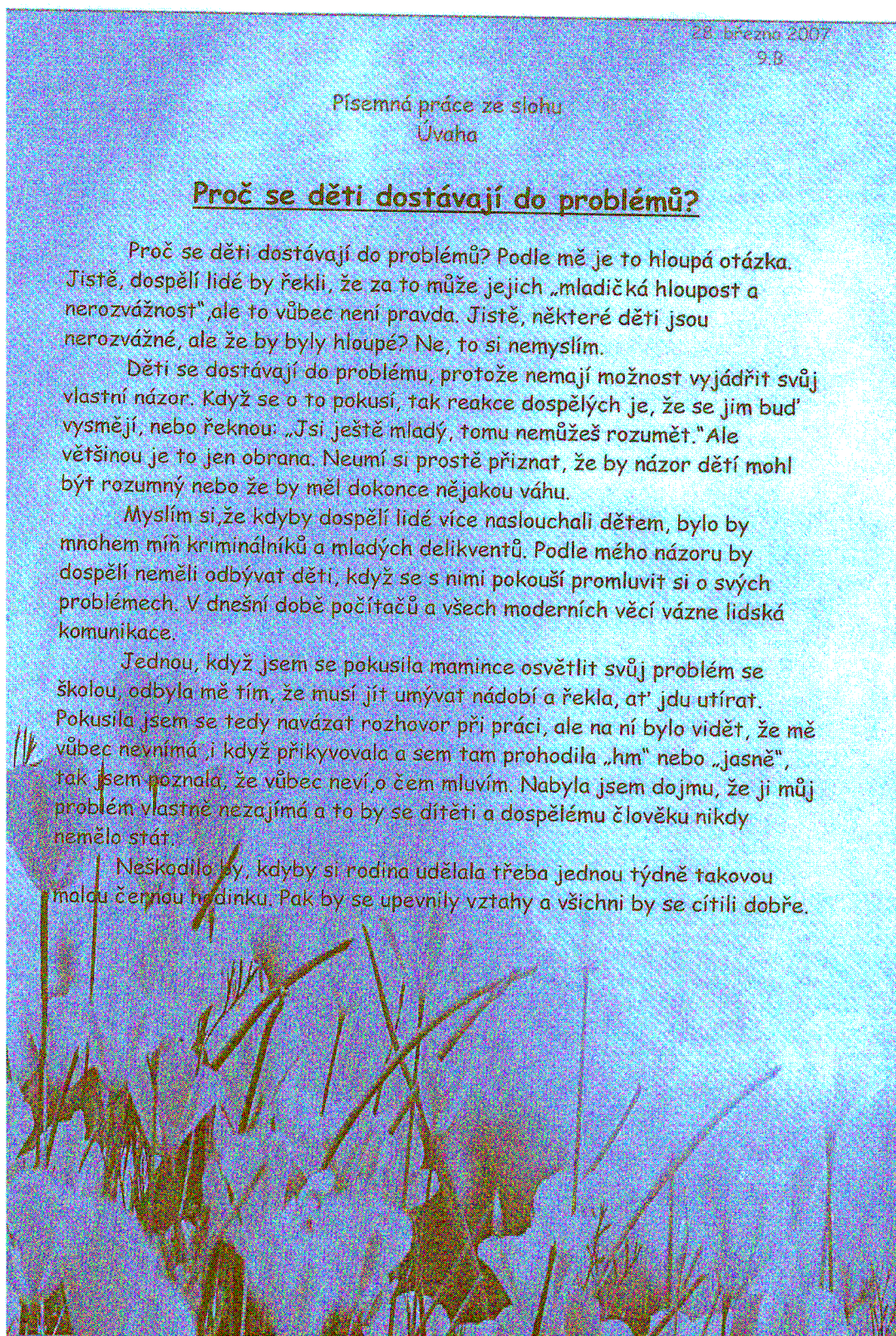
Proč se děti dožadují do problémů? Podle mě je to proto, že děti dožadují do problémů, protože se jim něco nepovedlo. Když jsem se sešla s ostatními, zjistila jsem, že se všichni chovají stejně. Když jsem se sešla s ostatními, zjistila jsem, že se všichni chovají stejně. Když jsem se sešla s ostatními, zjistila jsem, že se všichni chovají stejně.



## **Příloha č. 16/b: Ukázka textu – procesuální přístup**

**autor: Novotná Kateřina**

finální verze textu





### **Příloha č. 17/a: Ukázka textu – procesuální přístup**

**autor: Vostřel Pavel**

## 1. verze textu

[illegible]

## 2. verze textu

David

27.3.2007

Vivalda

Prvčí se tak dostávají do problému.  
Je mnoho způsobů jak se dostat do problému. První  
dětí snáší mnohdy, a první způsob přelbu není dohodou  
let co mnohdy vysvětlují, a způsob stále lze znovu používat.  
vzhledem.

[illegible]

## Příloha č. 17/b: Ukázka textu – procesuální přístup

autor: Vostřel Pavel

finální verze textu

Vostřel

28.1.

Proč se děti dostávají do problémů

( úvaha )

Je mnoho způsobů, jak se dostat do problémů. Dnesiní děti znají své práva, a práva jsou třeba někdy, do kolika let musím pomoci sáhout, a dokonce měly by pomáhat i sáhout.

První možná je to špatnou úvahou, nebo tím, si se dostaly do špatné společnosti. Možná se chtějí vyrovnat dospělým nebo svým vrstevníkům. Tyto problémy musí řešit rodiče či učitelé společně. Dítě se možná cítí v určitém věku

neudobře, a tak chce být shledán poslušně ročníkem nebo svým vrstevníkem. Tak má alkohol, kouření, domů neprobíhá, nebo také ve škole. Dítě by mělo mít nějakou činnost, například sport, brigádu, kde učitelé dávají čas.

Musíme si uvědomit, jak se dítě vyvíjí, jaké bude vědomí i v dospělosti. Ale nemůžeme fyzicky bránit, to má často špatné následky. Dítě by mělo být vyvoláno s radostí a citem.

### **Příloha č. 18/a: Ukázka textu – procesuální přístup**

**autor: Letáčková Tereza**

# 1. verze textu

[illegible]

## 2. verze textu

[illegible]



## Příloha č. 18/b: Ukázka textu – procesuální přístup

autor: Letáčková Tereza

finální verze textu

Tereza Letáčková

Proč se děti dostávají do problémů  
(úvaha)

Myslím si, že kdyby na světě neexistovaly drogy, tak by děti nemily tolik problémů, jako to současně. Je důležité, aby si děti uvědomily, jak jim by drogy škodily. Vlastně, proč lidé začali pít alkohol, cigarety a drogy? Proč je děti začínají konzumovat? Proč začínají pít alkohol tak brzo? Někteří děti začínají kolem čtrnácti let, někteří dříve, někteří pozdě, ale proč? Vždyť na nich není nic, co by jim mohlo chutnat. Jen u cigaret je nejhorší ta závislost. Závislost na drogách může způsobit i smrt. Je možné položit si otázku, proč to děti konzumují? Z nudy? Z strachu z něčeho? Z rodinných problémů? Z nenávisti? Z hrady? Z předsudků? To nikdo neví. Ale nemusí to být jen drogy, co dostává děti do problémů. Může to být i slyšení se špatnými lidmi, může to být špatná výchova, atd. No, prostě je hodně věcí, co může děti dostat do neklidu, ale i malého problému. Dám si za cíl se, že ta špatná výchova, ta je asi silnější než drogy. Nejlepší začít vychovávat a pak drogy.

## Příloha č. 19/a: Ukázka textu – procesuální přístup

autor: Drahoš

## 1. verze textu

Seznam: Seznam Chochů, kteří  
jsou i s výše charakterizovanými

ID#11111

Jak to všechno bylo, roztě-  
a hlavně otec jean mikuláš  
jean své děti. Když se otec  
dobře měl a vyjádřil, syn  
bude asi podobný. Když ale  
bude otec bezdomovec, tak  
syn na dom nebudí asi lehe-  
man. Otec je vyžadovaný kman  
a když chodí do hospody a kman  
má kman, syn chodí do  
podle.

syn si podle otce  
a když by se měl kman  
tak, a když se, co by chodil aly-  
a když se chodí se tak i  
a když se měl by kman  
příklad jak se kman se kman, tak  
i v chování, a kman se měl,  
na kman kman kman kman  
se kman.

Chodí se kman kman kman na kman  
a kman kman kman kman kman, a

svého syna i děti, tak aby  
se chováli, a kman kman, a  
měli, a kman kman.  
kman kman kman kman kman,  
příklad je kman kman kman,  
a kman kman kman kman kman,  
a kman kman kman kman kman,  
a kman kman kman kman kman.

## 2. verze textu

Seznam Chochů, kteří jsou i s výše charakterizovanými  
jak to bylo, syn bude otec a svůj mikuláš  
když se otec dobře měl a vyjádřil, syn se  
bude vyjádřovat podle. Když ale otec bude  
kman, kman kman kman kman kman,  
a když se kman kman kman kman kman,  
by se měl otec chovat tak, aby kman  
dolan, kman kman kman. A když on i kman  
a když by se měl kman kman kman kman kman  
kman se kman kman kman kman kman kman  
a když, sám je kman kman kman kman kman  
a kman kman kman kman kman kman.

## Příloha č. 19/b: Ukázka textu – procesuální přístup

autor: Drahoš

finální verze textu

DRAHOŠ

Kam chodí táta, kam i synek  
chodí.  
Uvaha

Kam chodí táta, kam i synek chodí.  
Jak se říká, syn bere vše za svůj příklad.  
Když se otec dobře má a užíždňuje, syn se  
bude užíždňovat podobně. Když ale otec  
bude rozostlý „hemmlsck“ omšející se a  
kouřící marihuann a cigarety, syn bude  
vynadat podobně. Proto by se měl otec  
chovat tak, aby dal dobrý příklad synovi  
a nejen on i matka. Dětem by se měl dát  
příklad co nejlepší. Proto se toto přisloví  
vztahuje na každého a každý sám jím  
rozhodne, jak se bude ~~ste~~ vztahovat a ovlivňo-  
vat toho a proč.

## Příloha č. 20: žákovský text – tradiční přístup

**autor: Staněk Martin**

finální verze textu

1. verze textu

WADA

Nov 11

[illegible]

Markon Skov  
213.2004

Witaka

[illegible][illegible]

## Příloha č. 21: žákovský text – tradiční přístup

**autor: Jankko Pavel**

## finální verze textu

21.2.2007

Wie ist die Lösung des Problems?

Vide se detaching the problem to another domain. More rigorous identity game  
renewal house, they se renova entire house, a lot for space all.  
also se se like before space early but a more house, get little a house change.  
Vide se like the problem before after error, they see left side from previously  
like multiple choice.

apfelbäume je Acker, am besten, wenn sie am westlichen Ufer des Sees in einer Reihe  
abgepflanzt werden, in der die Bäume dicht an einander stehen. Die Bäume sollen  
nicht mehr als 10 Fuß hoch werden, und es ist besser, wenn sie nur 8 Fuß hoch sind.  
Die Bäume sollen in der Mitte des Ackers stehen, und es ist besser, wenn sie in der Mitte  
des Ackers stehen, und es ist besser, wenn sie in der Mitte des Ackers stehen.

Enligt mig så njuter polska skinn- & garnfabrikerna betydligt mer än någon annan  
fabrik i England. Skinn- & garnfabrikerna har en betydande del af de i Skott- & England  
tillagda vävar som tillförs de öfriga delarna af Europa.

## 1. verze textu

1943

Thema: Que se debe hacer de problema?

Čudilo mi se diti dostojanje da podelimo s ovakvim ljudima. Moji najstariji prijatelji počinu rođenu kuću. Dugo se vraćao ova kuća i bilo se nešto sestr.

Nela re se dite chýne jichu voby tibi a svoje  
domu, ješ alhal nla šoval dany.

<sup>80</sup>  
Why are little doctors do & problem infant down  
days & see his strike - process or delirious  
blurred? Magnified if don't so sized, never as, much  
with never we like who in me.

U Tygry se občas stane že dle svého pravidla  
vina a mace hádkou roztváří prase sile proti levdu  
a chudáci.

⑤ Dille: jeon de polle me negetive dundege  
pame se dea dootomiji da gpolli.



## Příloha č. 22: žákovský text – tradiční přístup

autor: Lychko Naďa

## 1. verze textu

Naďa Lychková

Naďa

Přes se dítě dostává do problému

Někdy je to tak, že se dítě dostane do problému díky tomu, že je k tomu donutí rodiče a to tak, že se si jeho nečinnosti, nečinnosti se jím tak jak by měla a že někdy by dítě a byje.

A pak mladší ten problém.

Děti samotnou samy si hledí utišení a to tak, že si pomalu hledají v drogách. A někdy si dítě třeba venou ke drogám sami jím tak a nuty a nebo že jím to mladší kaničí.

A oni potěší tu drogu vte a vte.

Tak, potěší více peněz a když je menší, taková kůže. Tělesnější šlo, když se s roční a odloží i splnění.

A v nepřítomných případech se to drogu potěší a někdy samotný na utišení.

Můj názor na problém o dětech je droga, jak jedinec samotnou tak se jím vte shodí.

## finální verze

Naďa Lychková

21.3.2002

Přes se dítě dostává do problému

Někdy je to tak, že se dítě dostane do problému díky tomu, že je k tomu donutí rodiče a to tak, že se si jeho nečinnosti, nečinnosti se jím tak jak by měla a že někdy by dítě a byje.

A pak mladší ten problém.

Děti samotnou samy si hledí utišení a to tak, že si pomalu hledají v drogách. A někdy si dítě třeba venou ke drogám sami jím tak a nuty a nebo že jím to mladší kaničí.

A oni potěší tu drogu vte a vte.

Tak potěší více peněz, a když je menší, roční kůže. Tělesnější šlo, když se s roční a odloží i z domova.

A v nepřítomných případech se drogu potěší a někdy na utišení.

Můj názor na problém o dětech je droga, jak jedinec samotnou tak se jím vte shodí.

Moje vlastní zkušenost je právě s tím, že droga, tak se myslí, že když to jedinec dítě shodí, tak olem z drogy jím, např. samotnou.

### **Příloha č. 23: žákovský text – tradiční přístup**

**autor: Dudek Tomáš**

1. verze textu

finální verze textu

Tennis Club

44.3.9087

11/11/2019

Proč se dítě dostává do problémů? Do problémů se dostávají díky svým kamarádům, ~~problémům~~ a prostředí. Prožívá na to malý vliv, protože čím je dítě ve věšším město, tak tím má z přátelům blíž, větší vliv. Dítě na tom má kamarádů, které osloví děti pro malý vliv z přátelům a ~~problém~~ se to nemají dostat. Aby se dítě vyvarovalo problémům nemělo by být drogy, nemělo by být kouření a pití alkoholu.

Pošla mišter matorum ma tom maji kati kator noh-ve, tava  
 mizdy chlapci deket mase a diti. ~~pat maji selici, a~~  
 drugum, abo... probava je majtanachumenaj kirod a  
 smani se ko kretid pino. ~~ale gale abo se kretid...~~  
~~ale gale abo se kretid...~~ Ale jendli je ko abo abo, kati je  
 abo abo...

Urdu

Proč se děti účastní těchto problémů?

Na problém se dostávají díky svému

der des Samariäer. Aber es ist nicht

novela Najedle z plovci him. Rečnik

Handwritten signature: *Handwritten signature*

Handwritten: Handwritten: Das Prinzip der

plodná stránka. Větší 13 větších nití.

crossed up very to present make

---

---

Downloaded from <http://ajphaphysocpharm.sagepub.com/> at 11:06 11 September 2014

---

---

---

## Příloha č. 24: žákovský text – tradiční přístup

autor: Uhlíř Pavel

1. verze textu

WAKA  
 Proč se děti dostávají do problémů?  
 A jakým způsobem a mluví vyprávě  
 Myslím, že děti se dostávají do problémů  
 a rozumem. Někdy cizí rozum, ale  
 někdy i o vlastním přemýšlením.  
 Podle mne se děti dostávají do problémů  
 skupin, a to podle chování. Pro  
 lidi, kterým se vada chováni  
 nechtějí děti ale poslušně  
 časem i jim přerostou pře  
 hlavu. Některé děti dostávají  
 klidně a jím se o problémy  
 které spouštěly.  
 Každopádně nemůžeme být tme.

finální verze textu

24.3.2007  
 Proč se děti dostávají do problémů?

A jakým způsobem a mluví vyprávě?  
 Myslím, že některé děti se dostávají do problémů  
 vlastní rozum, avšak jiné z neřádku. Podle  
 mého názoru se děti dostávají do neřádku skupin,  
 a to podle chování. Existují děti, které mají  
 a žijí jen pro problém, ale i takové, které  
 z dobroty i vyhledávají. Některé děti jsou  
 dokonce hyperaktivní. Co je to podstatně slovo  
 letící nemocí. Těmto problémům napří: v rodině,  
 a také odměně. V jejich problémech. Některé  
 děti jsou i ignorují, jiné chápou, že jsou napří  
 publiku, ale i jim někdy věnují pozornost  
 s klavírní. Každopádně se děti, v jaké míře jde  
 běžný lidský přístup a kdy se to něco  
 zvládně. Ale to se by domnívali, že i  
 zvládně "dívky a chlapci", které se jistě nepou  
 oblékají pouze vají republiky.  
 Každopádně každý se někdy dostává do problémů, ale  
 i rozum, vlastně, nebo cizí. Plati zde přístupy  
 nemůžeme být tme.



**Příloha č. 25: žákovský text – tradiční přístup****autor: Herynek Adam****1. verze textu**

ADAM HERYNEK

ÚVABA

1. Proč se děti doklávají do problémů

Děti se doklávají do problémů, protože chtějí něco svého poznat. Někdy je vyloven. Smad jako dítě děti chtějí poznávat věci nebo ne? Čili od začátku a čili od začátku věci. Smad každé dítě má nějaké problémy, něco má problém. Někdo není dohodou. K čemu májm všem patří problémy a patič asi ještě dleho budou. Kdo dítě jako dítě ví poznat? Podle mě má svou věc. I já poznávám a děti poznávají nové věci, dohod naprosto, co má. Myšlím si, že děti se doklávají do problémů, ale jako dohodajší mívá.

I když to bylo zlázané věci, když se/mávi nějaké a vylovené. Děti podle mě má svou dleho Housli a věci, které jim je jejich věc naprosto, mají. Kousní, alchod, ...

Ať jako když to bylo vylovené věci, že to má nějaký bod do něčeho a má, že je i podle a má se poznat.

**finální verze textu**

ADAM HERYNEK

21.3.2007

Proč se děti doklávají do problémů

Děti se doklávají do problémů, protože chtějí něco svého poznat. Někdy máno věci a čili je vyloven. Smad jako dítě chtějí poznávat nové věci nebo ne? Čili od začátku věci a čili od začátku věci. Smad každé dítě má nějaké problémy, něco má problém. K čemu májm všem patří problémy a patič asi ještě dleho budou. Kdo dítě jako dítě ví poznat? Podle mě má svou věc. I já poznávám a děti poznávají nové věci, dohod naprosto, co má. Myšlím si, že děti se doklávají do problémů, ale jako dohodajší mívá.

I když to bylo zlázané věci, když se/mávi nějaké a vylovené. Děti podle mě má svou dleho Housli a věci, které jim je jejich věc naprosto, mají. Kousní, alchod, ...

Ať jako když to bylo vylovené věci, že to má nějaký bod do něčeho a má, že je i podle a má se poznat.

## Příloha č. 26: žákovský text – tradiční přístup

**autor: Horník Lukáš**

finální verze textu

Lutts Hornik  
21.3.2004

Utsava

[illegible]

1. verze textu

Julio Alvarez

[illegible]

## Příloha č. 27: žákovský text – tradiční přístup

**autor: Holubová Veronika**

finální verze textu

1. verze textu

[illegible]

## Příloha č. 28: žákovský text – tradiční přístup

**autor: Bárta Vojtěch**

finální verze textu

1. verze textu

Barta Vojtěch  
21.3.2007

21.3.2007

Uvaha

Proč se děti dostávají do problému

Řekli u dostavaj' do problému, protože musí' sborůvek nové  
a nové věci myslí. Řešení, řídí automatick, chodit na  
diskutěm, přelalchal a jiné nadřívě laby a mýdly  
volal naprosto kumpárna. Já se stíhí myslí, že se ho  
raděe nedobudě, holi jím ho ne, juplo, že volalby mēa  
to celá mēlímělo a že se ho budem pobřehem. Já se  
některým dletem ho mēlo a mēle pobřehem dle  
v problémek.

U. de: 1-200A

6. vallo

Problemi de dezvoltare a problemei

Dati nedostávají se již ke problémům, protože musíme hlavně nové a nové věci si např. koupit, abychom je mohli použít a podobně. Je to tak, že když máme nějaký problém, musíme si ho vyřešit a pak můžeme pokračovat. To je to, co se děje v životě. Když máme nějaký problém, musíme si ho vyřešit a pak můžeme pokračovat. To je to, co se děje v životě.

## Příloha č. 29: žákovský text – tradiční přístup

**autor: Medunová Martina**

finální verze textu

1. verze textu

Revised, 1880-1881

4236 E. 44

11/20/20

*Matthias Fredrik S. B.*

CHINA

— my dear Mary —

*Anagallis arvensis* - Anemone - Anemone

Am. by the mid. heavy, narrow,

1874-1875

more) the more money we

2. Wiederholung

U ma čar hvališe se i dokle

~~We will (not) pay the bill~~

particular manner from a person

Only a couple more letters now!

Johnny's 'Party' was held in 'Kings'

Генерал-полковник

[illegible][illegible][illegible]

### Příloha č. 30: žákovský text – tradiční přístup

**autor: Rozslivka Josef**

finální verze textu

1. verze textu

cy Jozef Kucharski [9.8]

UVA HA

743.

7. Děti se měly do školy a problémů  
mnohých dětí -  
přesvědčení, že děti nejsou spokojeny  
s tím, co jim dávají - co mají  
vůle, a jsou to své - své.  
nedělají a děti mají, kterou mají.

"Když jsem v ulici šel, viděl jsem  
všechny děti  
všichni se smějí  
smáli, když byl  
veliký nářez, potom všichni  
dělali doma a každý někdy seděl  
se o mě nestaral."

1. a. From Chav' N'ad, Bone is expected  
Chav' N'ad.

8. Kde chodí vaše včelka? Jak se  
dívá? Jak dělá? Po něm se stěží  
uvěří.

Časová práca a škola

29.3, 287

"Kā es šīs darbības darīšmā?"  
 Būtu es nekas darīšmā darīšmā, darīšmā būtu  
 nedrīkst palīdzēt darīšmā, es jūtu darīšmā - es neesmu šīs  
 es es ne - darīšmā.  
 nedrīkst šīs darīšmā, darīšmā darīšmā.  
 es neesmu darīšmā jūtu darīšmā darīšmā  
 o jūtu darīšmā o darīšmā neesmu darīšmā  
 darīšmā.

Long inch,



### **Příloha č. 31: žákovský text – tradiční přístup**

**autor: Králová Martina**

finální verze textu

1. verze textu

1. verze textu

Wanda

Do toho musela jít...  
nejsprávně je tomu jinak

Došlo k tomu, aby Wanda, která byla v té době  
v Německu, se vrátila do vlasti. Když se vrátila,  
byla velmi nemocná a musela být v nemocnici.  
Když se vrátila, byla velmi nemocná a musela  
být v nemocnici. Když se vrátila, byla velmi  
nemocná a musela být v nemocnici.

Wanda

Do toho musela jít...  
nejsprávně je tomu jinak

Došlo k tomu, aby Wanda, která byla v té době  
v Německu, se vrátila do vlasti. Když se vrátila,  
byla velmi nemocná a musela být v nemocnici.  
Když se vrátila, byla velmi nemocná a musela  
být v nemocnici. Když se vrátila, byla velmi  
nemocná a musela být v nemocnici.

[illegible]

### Příloha č. 32: žákovský text – tradiční přístup

**autor: Bat'a Vojtěch**

finální verze textu

## 1. verze textu

Úvaha

1. Já si nemyslím, že by se nevolilo. Naopak by se volilo více žen než mužů. Například nerozumím zbraním. Podle mě ženy vyvolávají většinu problémů, ať už v práci, v domácnosti, v životě, ať už muži, nebo ženy.

2. Podle mě se děti dostávají do problémů díky tomu, že se začínají do nějakého spolku nebo nějaké party či skupiny kamarádů, lidí.

3. Uvažujte, proč se děti dostávají do problémů.

[illegible]